



**“Das Competências Legais às Práticas Organizacionais  
do  
Director de Turma”**

**– Estudo de Caso –**

**Volume I**

**Dissertação de Mestrado  
em  
Administração e Gestão Educacional**

**Orientação: Professora Doutora Mariana da Conceição Dias**

**João Manuel Ferreira Martins**

**Lisboa, Dezembro de 2005**

*“O professor é a pessoa; e uma parte importante  
da pessoa é o professor”.*

*Nias, J. (citado em Nóvoa, 2000, p. 9)*

## Resumo

Este trabalho incide num estudo de caso acerca das competências legais e das práticas organizacionais do director de turma em que a questão de partida foi «Como encaram os directores de turma as competências legais que lhes são atribuídas, como as concretizam e com que dilemas se confrontam no seu quotidiano profissional?».

Da análise das leituras exploratórias resultou um enquadramento teórico constituído por quatro pontos fundamentais.

Em primeiro lugar, fala-se acerca da escola como uma organização com acção normativa. O meio envolvente da escola permite falar sobre a cultura emergente e a autonomia da organização educativa. O projecto curricular de turma assume um carácter marcadamente indispensável pelo facto de se reportar à forma como são descritas e projectadas todas as acções específicas para uma determinada turma, em cada ano lectivo.

Um segundo ponto da análise teórica remete para as competências legais atribuídas aos professores, directores de turma, coordenadores de directores de turma e dirigentes de associações de pais/encarregados de educação. No terceiro ponto, analisam-se as competências e as práticas organizacionais atribuídas aos professores, de onde se destaca a gestão e negociação/mediação de conflitos. Por último, o quarto ponto enquadra o exercício da competência nas escolas pela qualidade da combinação ou da articulação de todos os seus elementos.

A metodologia ou trabalho de campo deste estudo de caso consistiu na combinação de um inquérito por questionário aplicado à totalidade dos professores directores de turma de quatro escolas básicas de 2º e 3 ciclos de dois concelhos, com entrevistas realizadas a directores de turma, coordenadores de directores de turma e, representantes/dirigentes da associação de pais/encarregados de educação. Foi entrevistado um elemento representativo de cada função descrita por instituição, em ambos os concelhos.

A investigação decorreu no ano lectivo 2004/2005.

O estudo refere, de entre outras, as seguintes conclusões:

- As funções atribuídas aos Coordenadores dos Directores de Turma não respondem às necessidades do sistema educativo;

- Ao nível da legislação, o poder dos professores em geral, e do director de turma em particular, não está adequado às necessidades da realidade educacional;

- A formação dos Directores de Turma precisa de ser repensada e reestruturada, principalmente ao nível da elaboração do Projecto Curricular de Turma;

- O Projecto Curricular de Turma por estar a ser elaborado a partir de outros é uma “inutilidade” pedagógica;

- Os pais na sua maioria não conhecem os seus direitos e deveres, enquanto encarregados de educação;

- A mediação é considerada uma mais-valia na resolução de conflitos entre os vários actores da comunidade educativa.

## Résumé

Ce travail survient d'une étude de cas au sujet des compétences légales et des pratiques organisationnelles du directeur de classe dont la question de départ a été «Comment est-ce que les directeurs de classe font face aux compétences légales qui leur sont attribuées, comment les concrétisent-ils et quels sont les dilemmes avec lesquels ils se confrontent à son quotidien professionnel?».

De l'analyse des lectures exploratrices a résulté un encadrement théorique constitué de quatre points fondamentaux.

D'abord, on parle de l'école comme une organisation d'action normative. Le moyen enveloppant de l'école nous permet de parler sur la culture émergente et sur l'autonomie de l'organisation éducative. Le projet de classe prend un caractère tout à fait indispensable, à cause de concerner la forme comme, chaque année scolaire, pour une classe déterminée toutes les actions spécifiques sont décrites et élaborées.

Un deuxième point de l'analyse théorique remet aux compétences légales attribuées aux professeurs, directeurs de classe, coordinateurs de directeurs de classe et aux dirigeants d'associations de parents/chargés d'éducation.

Au troisième point, on analyse les compétences et les pratiques organisationnelles attribuées aux professeurs, dont la gestion et la négociation/médiation de conflits sont en évidence.

Finalement, le quatrième point encadre l'exercice de la compétence dans les écoles par la qualité de la combinaison ou de l'articulation de tous leurs éléments.

La méthodologie ou travail de champ de cet étude de cas a été la combinaison d'une enquête à chaque questionnaire posé à la totalité des professeurs directeurs de classe dans quatre écoles élémentaires de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycles de deux communes, avec des entrevues réalisées à des directeurs de classe et représentants/dirigeants de l'association de parents/chargés d'éducation. En toutes les deux communes, un élément représentatif de chaque fonction décrite par institution, a été interviewé.

L'étude a été fait pendant l'année scolaire 2004/2005.

L'étude a finit, parmi d'autres, les conclusions suivantes:

- Les fonctions attribuées aux Coordinateurs des Directeurs de Classe ne correspondent pas aux besoins du système éducationnel;

- Au niveau de la législation, le pouvoir des professeurs, en général, et du directeur de classe, en particulier, n'est pas ajusté aux nécessités de la réalité éducationnelle;

- La formation des Directeurs de Classe a besoin d'être repensée et restructurée, surtout au niveau de l'élaboration du Project de Classe;

- Le Project de Classe être à être élaboré à partir d'autres est une "inutilité" pédagogique;

- La plupart des parents ne connaissent ni leurs droits ni leurs devoirs, pendant qu'ils sont chargés d'éducation;

- La médiation est considérée un atout consistant dans la résolution de conflits entre les plusieurs acteurs de la communauté éducative.

## **Abstract**

This work fits in a case study concerning the tutor's (Class Directors) legal competencies and organizational practice, starting from the question «How do tutors deal with their legal competencies, how do they materialize them and what problems do they face in their professional life?».

From the analysis of exploratory readings it came out a theoretical frame consisting of four basic points.

First the school is seen as an organization with a normative action. The school surroundings allow us to talk about the emerging culture and the autonomy of the educative organization. The class curricular project is something remarkably indispensable because it refers the way how specific actions to a specific class are described and performed.

A second point of the theoretical analysis refers to the teachers' legal competencies, tutors, tutors' coordinators and the parents' association leaders.

In the third point we analyse the teachers' competencies and organizational practice, pointing out the management of conflicts.

Finally, the fourth point fits in the exercise of school competence through the quality of combination of all its elements.

In this case study the methodology consisted in the combination of a questionnaire inquiry applied to all the tutors from four basic schools of 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles of two municipalities, interviews to tutors, to tutors' coordinators and to parents' association leaders. An interview was made to each element representing the institutions in both municipalities.

The investigation happened in the school year 2004/2005.

So the study concludes, among other things that:

- The functions assigned to the Tutor's coordinators do not answer the necessities of the educative system;
- Concerning legislation, the power of teachers in general and of tutors in particular do not adjust the necessities of the educational reality;
- The formation of tutors needs to be rethought and reorganized, mainly at the level of Class Curricular Project;
- The Class Curricular Project by elaborated part of others is a pedagogical "uselessness";
- Most parents do not know their rights and duties;
- Mediation is very important in conflict resolution among the several elements of the educative community.

## Agradecimentos

- ✚ A todos os colegas pela sua colaboração.
- ✚ A todos os professores da parte curricular do mestrado.
- ✚ À Exma. Senhora Professora Doutora Mariana da Conceição Dias, pela simpatia, profissionalismo, disponibilidade e apoio na realização deste trabalho.
- ✚ À minha família..., pela ausência compreendida.

O meu obrigado

João Manuel Ferreira Martins

## Índice

Resumo	2
Résumé	4
Abstract	6
Agradecimentos	8
Índice	9
Índice de gráficos e tabelas	11
I – Introdução	15
II – Objectivos e Perguntas de Partida	16
III – Contexto, Pertinência e Limitações do Estudo	18
IV – Definição de Termos / Conceitos	19
V – Resumos de Dissertações	25
Síntese das conclusões das dissertações	31
Capítulo I – Enquadramento teórico	32
1 – A Escola como uma Organização	33
1.1 – A acção normativa disciplinar	37
1.1.1 - Disciplina e indisciplina	38
1.2 – A escola e o meio envolvente	42
1.3 – A Cultura e a Autonomia na Organização Educativa	44
1.4 – A Autonomia e o Projecto Educativo nas Escolas	46
1.5 – Contratos de Autonomia	48
1.6 – Projecto Curricular de Turma	49
1.6.1 - Avaliação	52
1.6.2 - As Novas Áreas Curriculares	53
2 – Competências legais atribuídas às entidades integradas na escola	56
2.1 – Sistema educativo	56
2.2 – O Professor	58
2.3 – Coordenador de Ano, de Ciclo ou de Curso	62
2.4 – Associação de Pais / Encarregados de Educação	63
2.5 – O Director de Turma	64
2.5.1 - Função Orientadora	65
2.5.2 - Funções / Competências	66
2.5.3 - Perfil / Qualidades	72
2.5.4 - Formação	74
3 – Competências práticas e organizacionais atribuídas aos professores	75
3.1 – A formação: seu contributo e influência nas competências práticas organizacionais dos Professores	77
3.2 – O relacionamento: sua importância nas práticas organizacionais dos professores	80
3.3 – Gestão e negociação de conflitos – A Mediação	82
4 – O exercício da competência nas escolas	84

Capítulo II – Metodologia	88
1 – Caracterização do meio	89
1.1 – O CONCELHO A	89
1.1.1 - A Escola X	94
1.1.2 - A Escola Y	100
1.2 – O CONCELHO B	106
1.2.1 - A Escola Z	109
1.2.2 - A Escola W	115
2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	123
2.1 – Plano de Investigação (Modelo de abordagem de investigação)	123
2.1.1 - Características da Investigação Qualitativa	124
2.1-2 - Características da Investigação Quantitativa “Survey” (Investigação por Inquérito / Questionário)	125
3 – Técnicas e Instrumentos de Pesquisa	127
3.1 – Técnicas de recolha de dados (elementos de análise)	127
4 – Actividades Desenvolvidas	130
4.1 – Âmbito da pesquisa	130
5 – Caracterização da amostra	133
5.1 – As entrevistas	134
5.2 – O Inquérito por Questionário	136
5.3 – Análise de Documentos / Informação Documental	140
5.4 – Observação Não Participante	141
6 – Métodos e técnicas utilizadas	142
Capítulo III – Tratamento e Análise de Elementos de Informação	145
1 – Análise de Resultados – CDT	147
2 – Análise de Resultados – DT	156
3 – Análise de Resultados – RAPEE	165
4 – Análise Estatística ao Questionário	174
Capítulo IV – Análise e Discussão de Resultados	218
Capítulo V – Conclusões - Recomendações	221
Conclusões	222
Recomendações	229
Bibliografia	231
De Suporte Temático	232
De Suporte Metodológico	239
De Suporte Legislativo	241
Outro (s)	244

## Índice de gráficos e tabelas

Tabela 1: As Teorias Organizacionais	35
Tabela 2: Medidas Disciplinares (Síntese)	40
Tabela 3: Esquema da Avaliação	53
Tabela 4: Esquema das Novas Áreas curriculares	54
Tabela 5: Legislação	61
Tabela 6: Funções / Competências do DT	71
Tabela 7: Qualidades do DT	73
Tabela 8: Competências	87
Tabela 9: Quadro Síntese Medidas que Facilitam a Cooperação Câmara / Escolas	93
Tabela 10: Quadro dos Recursos Físicos – Escola X	95
Tabela 11: Número de turmas por ano de escolaridade – X	97
Tabela 12: Associação de Pais – X	97
Tabela 13: Quadro dos Recursos Físicos – Escola Y	102
Tabela 14: Número de turmas por ano de escolaridade – Y	104
Tabela 15: Associação de Pais – Y	104
Tabela 16: Número de turmas por ano de escolaridade – Z	113
Tabela 17: Associação de Pais – Z	113
Tabela 18: Quadro dos Recursos Físicos – Escola W	118
Tabela 19: Número de turmas por ano de escolaridade – W	120
Tabela 20: Associação de Pais – W	120
Gráfico 1: Imagem DT – Concelho A	148
Gráfico 2: Imagem DT – Concelho B	148
Gráfico 3: Funções importantes – Concelho A	149
Gráfico 4: Outras funções desempenhadas – Concelho A	150
Gráfico 5: Outras funções desempenhadas – Concelho B	150
Gráfico 6: Poder de decisão do DT – Concelho A	151
Gráfico 7: Participação dos encarregados de educação – Concelho A	152
Gráfico 8: Participação dos encarregados de educação – Concelho B	152
Gráfico 9: Parâmetros na escolha de DT – Concelho A	153
Gráfico 10: Parâmetros na escolha de DT – Concelho B	153
Gráfico 11: Contactos em caso de indisciplina – Concelho A	154
Gráfico 12: Assuntos dos conselhos de turma – Concelho A	154
Gráfico 13: Imagem do DT – Concelho A	156
Gráfico 14: Imagem do DT – Concelho B	156
Gráfico 15: Funções importantes – Concelho A	157
Gráfico 16: Funções importantes – Concelho B	157
Gráfico 17: Outras funções desempenhadas – Concelho A	158
Gráfico 18: Outras funções desempenhadas – Concelho B	158

Gráfico 19: Poder de decisão do DT – Concelho A .....	159
Gráfico 20: Poder de decisão do DT – Concelho B .....	159
Gráfico 21: Participação dos Enc. Educ. nas actividades – Concelho A.....	160
Gráfico 22: Participação dos Enc. Educ. nas actividades – Concelho B.....	160
Gráfico 23: Parâmetros na escolha de DT – Concelho A.....	161
Gráfico 24: Parâmetros na escolha de DT – Concelho B.....	161
Gráfico 25: Contactos em caso de indisciplina – Concelho A .....	162
Gráfico 26: Medidas em relação à integridade do professor – Concelho B.....	162
Gráfico 27: Relação das competências e prática organizacional do DT – Concelho A	163
Gráfico 28: Relação das competências e prática organizacional do DT – Concelho B	163
Gráfico 29: Redefinição das funções de DT – Concelho A .....	164
Gráfico 30: Redefinição das funções de DT – Concelho B.....	164
Gráfico 31: Imagem do DT – Concelho A .....	165
Gráfico 32: Imagem do DT – Concelho B .....	165
Gráfico 33: Funções importantes – Concelho A .....	166
Gráfico 34: Funções importantes – Concelho B.....	166
Gráfico 35: Outras funções desempenhadas – Concelho A .....	167
Gráfico 36: Outras funções desempenhadas – Concelho B.....	167
Gráfico 37: Poder de decisão do Dt – Concelho B.....	168
Gráfico 38: Participação dos encarregados de educação nas actividades – Concelho A .....	169
Gráfico 39: Participação dos encarregados de educação nas actividades – Concelho B .....	169
Gráfico 40: Parâmetros na escolha de DT – Concelho A.....	170
Gráfico 41: Parâmetros na escolha de DT – Concelho B.....	170
Gráfico 42: Influências na prática quotidiana de um DT – Concelho A.....	171
Gráfico 43: Influências na prática quotidiana de um DT – Concelho B .....	171
Gráfico 44: Relação das competências e prática organizacional do DT – Concelho A	172
Gráfico 45: Relação das competências e prática organizacional do DT – Concelho B	172
Gráfico 46: Redefinição das funções de DT – Concelho A .....	173
Gráfico 47: O concelho a que cada indivíduo/inquirido pertence .....	174
Gráfico 48: Género dos indivíduos concelho A .....	175
Gráfico 49: Género dos indivíduos concelho B.....	175
Gráfico 50: Idade dos indivíduos concelho A .....	176
Gráfico 51: Idade dos indivíduos concelho B .....	176
Gráfico 52: Categoria profissional – Concelho A .....	177
Gráfico 53: Categoria profissional – Concelho B .....	177
Gráfico 54: Número de anos de serviço na escola – Concelho A .....	178
Gráfico 55: Número de anos de serviço na escola – Concelho B.....	178
Gráfico 56: Número de anos de serviço como director de turma- Concelho A .....	179
Gráfico 57: Número de anos de serviço como director de turma – Concelho B.....	179
Gráfico 58: Director de turma – Concelho A .....	180
Gráfico 59: Director de turma – Concelho B .....	180
Gráfico 60: Outros cargos que desempenha actualmente na escola.....	181
Gráfico 61: Já desempenhou em outros anos lectivos os cargos descritos – Concelho A .....	182
Gráfico 62: Já desempenhou em outros anos lectivos os cargos descritos – Concelho B .....	182
Gráfico 63: Sala de trabalho equipada – Concelho A .....	183

Gráfico 64: Sala de trabalho equipada – Concelho B.....	183
Gráfico 65: Sala para atendimento dos encarregados de educação – Concelho A.....	184
Gráfico 66: Sala para atendimento dos encarregados de educação – Concelho B.....	184
Gráfico 67: Utilidade do director de turma – Concelho A.....	185
Gráfico 68: Utilidade do director de turma – Concelho B.....	185
Gráfico 69: Classificação de desempenho como director de turma – Concelho A.....	186
Gráfico 70: Classificação de desempenho como director de turma – Concelho B.....	186
Gráfico 71: Opiniões relevantes na avaliação do desempenho.....	188
Gráfico 72: Aceitação do cargo de director de turma – Concelho A.....	189
Gráfico 73: Aceitação do cargo de director de turma – Concelho B.....	189
Gráfico 74: Carga lectiva semanal para o desempenho de funções – Concelho A.....	190
Gráfico 75: Carga lectiva semanal para o desempenho de funções – Concelho B.....	190
Gráfico 76: Poder de decisão do director de turma – Concelho A.....	191
Gráfico 77: Poder de decisão do director de turma – Concelho B.....	191
Gráfico 78: Actividades mais importantes como director de turma.....	192
Gráfico 79: Escolha do director de turma – Concelho A.....	193
Gráfico 80: Escolha do director de turma – Concelho B.....	194
Gráfico 81: Prioridades na escolha do director de turma.....	195
Gráfico 82: Das prioridades descritas quais terão levado à nomeação – Concelho A.....	196
Gráfico 83: Das prioridades descritas quais terão levado à nomeação – Concelho B.....	196
Gráfico 84: Encarregados de educação – Concelho A.....	197
Gráfico 85: Encarregados de educação – Concelho B.....	197
Gráfico 86: Importância da participação dos pais nas actividades escolares – Concelho A.....	198
Gráfico 87: Importância da participação dos pais nas actividades escolares – Concelho B.....	198
Gráfico 88: Causas para a pouca participação dos pais na vida escolar.....	199
Gráfico 89: Escolha da turma – Concelho A.....	200
Gráfico 90: Escolha da turma – Concelho B.....	200
Gráfico 91: O primeiro contacto – Concelho A.....	201
Gráfico 92: O primeiro contacto – Concelho B.....	201
Gráfico 93: Tempo dispensado semanalmente na direcção de turma – Concelho A.....	202
Gráfico 94: Tempo dispensado semanalmente na direcção de turma – Concelho B.....	202
Gráfico 95: Tratamento de problemas de ordem disciplinar com os alunos – Concelho A .....	203
Gráfico 96: Tratamento de problemas de ordem disciplinar com os alunos – Concelho B .....	204
Gráfico 97: Problemas com professores – Concelho A.....	205
Gráfico 98: Problemas com professores – Concelho B.....	205
Gráfico 99: Êxito da acção do director de turma – Concelho A.....	206
Gráfico 100: Êxito da acção do director de turma – Concelho B.....	206
Gráfico 101: Influências do quotidiano na gestão da turma – Concelho A.....	207
Gráfico 102: Influências do quotidiano na gestão da turma – Concelho B.....	207
Gráfico 103: Desempenho de um professor em causa – Concelho A.....	208
Gráfico 104: Desempenho de um professor em causa – Concelho B.....	208
Gráfico 105: Estratégias em conflitos – Concelho A.....	209
Gráfico 106: Estratégias em conflitos – Concelho B.....	209
Gráfico 107: Temas mais frequentes nos conselhos de turma.....	210
Gráfico 108: Domínios com mais influência.....	211

Gráfico 109: Construção do projecto curricular de turma – Concelho A.....	212
Gráfico 110: Construção do projecto curricular de turma – Concelho B.....	212
Gráfico 111: Causas das dificuldades na construção do projecto curricular de turma.	214
Gráfico 112: Formação específica para director de turma – Concelho A .....	215
Gráfico 113: Formação específica para director de turma – Concelho B .....	215
Gráfico 114: Considerações sobre os directores de turma .....	216
Gráfico 115: Funções redefinidas – Concelho A.....	217
Gráfico 116: Funções redefinidas – Concelho B.....	217

## I – Introdução

Este estudo visa identificar e compreender as práticas organizacionais do Director de Turma no que se refere às suas dinâmicas, tensões e dilemas, tendo em conta as competências legais que constituem elementos fundamentais para a configuração:

1) do processo educativo, nomeadamente na gestão de conflitos e na articulação escola/família/comunidade.

2) da gestão intermédia das escolas, em especial no contexto de autonomia dos estabelecimentos de ensino para que apontam as directrizes legislativas actuais. (Decreto-Lei nº115/A/98).

O estudo foi realizado a partir dos resultados de inquéritos por questionário aplicados aos directores de turma, de entrevistas a directores de turma, coordenadores dos directores de turma e dirigentes/representantes da associação de pais/encarregados de educação, de análise documental a projectos curriculares de turma, legislação e documentos vários relacionados com o tema em estudo.

O estudo foi do tipo – Estudo de Caso – de natureza qualitativa e quantitativa.

O trabalho de campo foi precedido por uma revisão da literatura que permitiu:

a) Enquadrar o tema no actual paradigma do sistema educativo Português.

b) Analisar os principais documentos legislativos que estruturam as funções do director de turma.

c) Conhecer os estudos realizados em Portugal relevantes para o domínio em análise (metodologia, conclusões, recomendações).

Essa revisão da literatura, permitiu ainda, clarificar alguns conceitos chave no domínio da administração e gestão educativa:

### Palavras-chave

“Autonomia” – “Clima” – “Competência” – “Comunidade/Família” – “Conflito/Mediação” – “Director de Turma” – “Disciplina/Indisciplina” – “Escola” – “Líder/Liderança” – “Negociação” – “Motivação/Satisfação” – “Participação” – “Poder” – “Projecto Curricular de Turma”.

## **II – Objectivos e perguntas de partida**

Constituiu objectivo deste estudo caracterizar a actividade do director de turma e, identificar as principais dificuldades institucionais com que se defronta no exercício da sua função, com especial atenção à complexidade do seu papel nos seguintes domínios:

- **Articulação das diferentes perspectivas pedagógicas, áreas curriculares e projectos que se entre - cruzam no espaço – turma;**
- **Mediação das relações entre diferentes actores educativos (pais, alunos, professores e comunidade);**
- **Coordenação das actividades inerentes ao desempenho do cargo (administrativas, relacionais, animação pedagógica....)**

A questão de partida para este estudo de caso foi;

**“ Como encaram os Directores de Turma as competências legais que lhes são atribuídas, como as concretizam e com que dilemas se confrontam no seu quotidiano profissional? “**

Assim, os aspectos centrais do estudo são:

- Como é que o Director de turma promove o envolvimento e a participação dos pais/encarregados de educação nas actividades da turma e no processo educativo dos alunos?
- Como é que o Director de turma promove o envolvimento e a participação da comunidade nas actividades da turma e no processo educativo dos alunos?
- Como é que o Director de turma promove a articulação do trabalho entre os professores da turma?
- Quais os principais "incidentes críticos" com que o director de turma se defronta, e que estratégias utiliza para os resolver ?
- Qual o papel do director de turma na educação para a cidadania dos alunos?

**Os objectivos são por isso:**

- ❖ Caracterizar a (s) escola (s) e o seu meio;
- ❖ Analisar / Identificar as principais funções do director de turma, de acordo com as directrizes legislativas actuais;
- ❖ Analisar as motivações / satisfações / do director de turma e os constrangimentos com que se depara;

- ❖ Identificar as estratégias utilizadas pelo director de turma para incentivar a participação dos pais nas actividades da escola;
- ❖ Analisar formas de exercício da liderança por parte dos directores de turma, (nomeadamente no domínio da gestão e mediação de conflitos);
- ❖ Identificar práticas e experiências promissoras no domínio da direcção de turma, no sentido de transformar a escola num espaço de bem-estar.
- ❖ Identificar as necessidades de formação específicas para o cargo da direcção de turma.

### **III – Contexto, Pertinência e Limitações do Estudo**

O director de turma está no "centro " da maior parte das iniciativas que estão a ser tomadas no domínio do desenvolvimento sócio – organizacional das escolas Portuguesas: inserção comunitária dos estabelecimentos de ensino, integração curricular, criação de equipas e projectos educativos locais, reforço da participação das famílias no processo educativo, mediação de tensões e conflitos. Assim, importa:

- ❖ Perceber o papel do Director de Turma no contexto de um modelo de gestão que se pretende menos burocrático e centralizador.<sup>1</sup>
- ❖ Compreender a inserção da Escola na Comunidade Educativa.

---

<sup>1</sup> A Lei de Autonomia e Gestão das Escolas está em vigor desde 1998 mas apenas um estabelecimento – a EBI da Ponte (Vila das Aves) – beneficia deste regime, que permite contratar professores ou ter uma gestão financeira autónoma.

- ❖ Perceber, como é que através da acção do Director de Turma se processa a comunicação entre a escola e os pais/encarregados de educação/famílias.
- ❖ Reconhecer a que níveis da vida escolar, pode o director de turma promover a cooperação entre a escola e a comunidade.

As limitações do estudo foram principalmente ao nível da pesquisa bibliográfica, na medida em que se revelou difícil reunir material actualizado, e ao nível da aplicação prática do estudo, na medida em que foi complexo o processo de selecção da amostra. De início, pretendíamos seleccionar uma amostra aleatória simples, contudo, com o decorrer do trabalho de investigação optámos por uma amostragem não aleatória por conveniência, pelo facto de ser o único método possível no tempo disponível para a execução deste estudo.

## **IV – Definição de Termos / Conceitos**

Dado o contexto do estudo, haverá lugar à clarificação de alguns conceitos chave no domínio da administração e gestão escolar. “Autonomia” – “Clima” – “Conflito” – “Comunidade/Família” – “Competência” – “Director de Turma” – “Escola” – “Indisciplina” – “Líder/Liderança” – “Mediação” – “Motivação” – “Participação” – “Poder” – “Projecto Curricular de Turma” – “Satisfação”.

### Autonomia

Este conceito pode ser abordado segundo diferentes prismas e orientações, tendo em conta o contexto e os objectivos da análise.

No quadro da escola como organização e, em particular no campo da gestão intermédia, a autonomia pode definir-se amplamente da seguinte forma;

“ (...) resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular (...)”

“A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), (...)”

Assim, “ (...) a autonomia, afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola.” (Barroso, J., 1996, pp. 185-186).

No mesmo sentido e de forma genérica, Alvarez, M. (1995, p. 42) considera que uma escola possui autonomia:

“... quando é capaz de tomar decisões com independência de critérios sobre certos aspectos do currículo, do pessoal ou do orçamento que recebe da administração central ou regional.”

O principal diploma que surge do desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo e que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino não superior, foi o Decreto-Lei n.º 115-A / 98 de 4 de Maio. Este diploma reconhece a autonomia como princípio de organização:

“Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios, estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.” (Artº 3º).

### Clima

Teixeira, M. (1995, p. 165), (cfr. Gaziel), assume que o clima de uma organização é aquilo que os actores organizacionais “*apercebem e sentem*” dessa organização.

Reportando o conceito à organização escola, Marques, R. (2003, p. 51), acrescenta que o clima “ (...) dá à escola uma personalidade única”, e (cfr. Stronge e Jones, 1991), acrescenta que “ *As escolas eficazes promovem climas ordeiros, disciplinados e confortáveis.*”

### Conflito

*“O conflito é toda a fricção – entre alunos, entre aluno professor, professor e professor, pais e professor, pais e filhos – que exerce um efeito concreto sobre o ambiente de aprendizagem”.* (Pearson, C., 1998, p. 10).

### Comunidade / Família

Comunidade – *“Termo abrangente que designa não só o conjunto da população servida pela escola mas também os seus representantes inseridos em instituições políticas, sociais, designadamente as colectividades, as Junta de Freguesia, as Associações locais, incluindo as que têm por razão de existir a própria Escola (caso da Associação de Pais e Encarregados de Educação)”.* (Marques, R., 2001, p. 90).

Família – *“conjunto de pessoas aparentadas que vivem em comum sob o mesmo tecto; agregado familiar; grupo de pessoas formado pelos progenitores e seus descendentes; (...)”* (Dicionário da Língua Portuguesa 2004, 2004, p. 730).

### Competência

(do latim *competentia*)

*“Conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos que uma pessoa domina, de requisitos que preenche e são necessários para um dado fim; aptidão para fazer bem alguma coisa; Pessoa de grande autoridade em algum assunto; pessoa qualificada. ≈ Sumidade.”* (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, 2001, I Volume, p. 887).

### Director de Turma

O Director de Turma é assumido como uma figura de gestão intermédia da escola com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar e, pelo relacionamento entre a Escola, Encarregado de Educação e Comunidade.

O Director de Turma deve ser o eixo que movimenta, coordena e recolhe os contributos e sugestões do Conselho Executivo da Escola, dos Professores da Turma,

dos Alunos, dos Pais e da Comunidade. A prioridade no exercício das suas funções, será a coordenação de tudo o que diga respeito à turma.

### Escola

“*Instituição que tem o encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação.*” Ainda segundo a mesma fonte, (Dicionário da Língua Portuguesa 2004, 2004, p. 657), “*a escola é o edifício onde se ministra o ensino, ou ainda o conjunto formado por alunos, professores e outros funcionários de um estabelecimento de ensino.*”

### Indisciplina

“*Comportamento inapropriado de qualquer actividade do aluno que transgride, viola ou ignora a norma disciplinar estabelecida.*” (Gomez, M., et al, 2003, p. 302).

### Líder / Liderança

Líder – “*chefe; orientador; indivíduo que chefia uma empresa, uma corrente de opinião ou um grupo; representante de uma bancada parlamentar; agremiação ou atleta que ocupa o primeiro lugar em qualquer competição desportiva*” (do inglês “*leader*”, chefe). (Dicionário da Língua Portuguesa 2004, 2004, p. 1016).

Para Srour, R. (1998, p. 151), um líder comunitário não tem posto algum, dependendo a sua liderança apenas e só do crédito de apoio que obtiver por parte dos seus liderados, concluindo “*A força do líder, portanto, repousa na sua capacidade de convencer seguidores e de catalisar anseios – resulta de sua influência.*”.

Liderança – O conceito de liderança tem vindo a evoluir ao longo dos tempos.

“*A liderança é talvez a área mais investigada e a menos compreendida do comportamento organizacional*” (Sims, 1977, in Reto, L. e Lopes, A., 1991, p. 9).

Actualmente, umas das abordagens mais comuns é feita em relação às capacidades do líder, em que, através da comunicação e motivação dos colaboradores em torno de um objectivo comum, consiga levar estes, a realizar as actividades necessárias para o atingir.

### Mediação

“*Função de quem estabelece a ligação ou diálogo entre duas partes que não querem ou não podem fazê-lo por si só; função de medianeiro ou mediador.*”

(Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, II Volume, 2001, p. 2416).

Segundo Vasconcelos-Sousa, J. (2002, p. 19), “*A mediação é uma variante da negociação, uma forma sofisticada de realização da interacção entre pessoas, a que chamamos negociação*”.

### Motivação

“Grosso modo” a motivação é tida como o conjunto de motivos que levam a pessoa a agir.

Motivação é definida no Dicionário da Língua Portuguesa 2004 (2004, p. 1140), como o “*acto de motivar*”; “*acto de despertar o interesse para algo*”; “*conjunto de factores que determinam a conduta de alguém*”; “*processo que desencadeia uma actividade consciente*”; ou ainda, a “*exposição de motivos*”.

### Negociação

Cunha, P. (2001, p. 49), define negociação da mesma forma como (Kennedy et al, 1986) o haviam feito: “*processo de resolução de um conflito entre duas ou mais partes opostas através do qual ambas ou todas as partes modificam as suas exigências até alcançarem um compromisso aceitável para todas.*”

### Participação

Encontrámos no dicionário, como definição de *participação* “*acto ou efeito de participar*”; “*envolvimento em determinada actividade*”; “*aviso; comunicação*” e, para o respectivo verbo “*fazer saber, informar, comunicar*”; “*dar parte de*”; “*fazer parte integrante*”; “*tomar parte*”; “*acompanhar solidariamente*”; “*ter a natureza (de)*”; “*ter qualidades comuns (a)*”; “*associar-se pelo pensamento (do latim participâre, «ter a sua parte em; comunicar»)*”. (Dicionário de Língua Portuguesa 2004, 2004, p. 1247).

Assim, concluímos que «participar significa querer ter parte em qualquer coisa, beneficiar dela e portanto cooperar».

### Poder

Para Mintzberg (1986), citado por Teixeira, M (1995, p. 62), o poder é “*a capacidade de produzir ou modificar os resultados ou os efeitos organizacionais*”. Segundo a opinião da autora que o cita, o mesmo critica outros estudiosos quando

escreve, o poder “*que consiste apenas em modificar o comportamento de alguém é um subconjunto do poder enquanto produção de resultados*”.

### Projecto Curricular de Turma

O projecto curricular de turma (PCT) é o último e decisivo passo no sentido da contextualização da acção educativa. Sendo considerado como o segundo nível de concretização do projecto educativo da escola (PEE), e tendo-o como referência, é feito, segundo Carvalho, A. (2001, p. 114), para responder às especificidades da turma de forma a permitir um nível de articulação horizontal e vertical entre áreas disciplinares e conteúdos.

### Satisfação

No contexto da profissão docente, a satisfação é para Alves, F. (1997, p. 84),

*“um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e / ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma”*

## V – Resumos de Dissertações

### **Resumo de Dissertações de Mestrado realizadas em Portugal relevantes para o domínio em análise**

Apresentamos em seguida por ordem cronológica, quatro resumos de teses de mestrado realizadas no âmbito do tema que propomos investigar.

#### Resumo de Dissertação 1

Título: “Racionalização e práticas de organização pedagógica: o caso do Director de Turma”

Autor: Virgínio Isidro Martins Sá

Orientador: Professor Doutor Licínio Carlos Viana da Silva Lima

Mestrado: Em Educação, na especialidade de Administração Escolar

Defesa: Universidade do Minho

Ano: 1995

O autor começa por referir que o senso comum do “saber tradicional” atribui ao director de turma, enquanto foco pedagógico intermediário, três funções: 1) relativas aos estudantes; 2) relativas à escola / ambiente; 3) relativas a outros professores.

Foi abordado no estudo a problemática da representação tradicional do director pedagógico, através de uma abordagem que levou a concluir que a noção de “senso comum”, tem vindo a evoluir, ao contrário do que as abordagens tradicionais sugerem: estas não incluem as actuais práticas do director de turma, confinando-as a um papel simbólico de uma parte de um processo de legitimação da escola.

Foi adoptado uma abordagem com base nos novos modelos institucionais na esperança de realçar alguns aspectos do cargo desempenhado pelo Director de Turma, os quais outros estudos mais prescritivos e normativos vêm, até então, negligenciando.

O autor, para cada uma das funções do Director de Turma propôs uma “leitura alternativa”. Exemplificando, no caso dos ditos “guias educacionais do estudante”, a intervenção do Director de Turma neste domínio ganha mais relevância se levarmos em conta que pelo menos em alguns contextos está mais orientado para a solução de problemas relativos aos Docentes (principalmente no que concerne ao controle disciplinar) do que para a protecção dos interesses dos estudantes.

Relembrando a relação escola/ambiente, proveniente do contacto entre o Director de Turma e os pais ou tutores, considerou que a promoção de uma “*colaboração estrita*” entre escola e pais é não mais que uma tentativa de trazer os últimos a intervir nos trabalhos escolares. Dos pais é esperado que continuem, em casa, os ensinamentos que os estudantes tenham adquirido na escola, reforçando e legitimando os seus procedimentos. Meios mais intervencionistas e inquiridores são frequentemente vistos como intrusões ilegítimos; para além de que o facto de a escola valorizar principalmente a participação dos pais de estudantes com problemas, sugere-nos que tal “participação” é relevante porque constitui uma oportunidade da escola legitimar os seus resultados.

Conjuntamente com estes factores, quando se pretende explicar a falta de envolvimento dos pais com a escola, os professores frequentemente expressam os seus juízos de valor no sentido do que vulgarmente tem sido referido como a “*culpabilidade das vítimas*”.

Finalmente, tendo em conta a importância do Director de Turma associada à coordenação entre os professores da escola, argumentou, com base nos resultados dos dados da investigação empírica realizada, que este Director Pedagógico não coordena, na realidade, os professores que leccionam na turma que ele dirige. Para compreender esta “*infidelidade normativa*” reiterada, propõe a adopção de uma “*racionalidade válida*” em vez de uma “*racionalidade técnica*”, isto é, admitindo que as estruturas organizacionais têm um valor intrínseco independente do seu valor instrumental. Deste modo, acredita que as estruturas não estão criadas com o objectivo de coordenar as actividades organizacionais, mas sim para reflectir valores e crenças e, no caso da

escola, as ideologias pedagógicas que a cada momento definem o ambiente institucional em que cada organização desenvolve as suas actividades.

Conclui, por tudo o que foi exposto anteriormente, que o Director de Turma, de facto, representa um papel na escola portuguesa não só pelo que ele faz, mas também pelo que ele representa.

#### Resumo de Dissertação 2

Título: “O Director de Turma num contexto organizacional: uma análise comparativa do seu perfil em duas escolas sob dois modelos de organização diferentes”

Autor: Teresa Maria Xará Dias Pereira

Orientador: Professor Doutor João Manuel Formosinho Sanches Simões

Mestrado: Em Educação, na especialidade de Administração Escolar

Defesa: Universidade do Minho

Ano: 1996

A autora começa por referir que a o cargo exercido pelo director de turma (tutor, director de classe), tem sido minimizado nas discussões científicas dentro do campo da administração educacional, em relação ao dos Reitores, Administradores Escolares e outros Directores Pedagógicos. Depois de abordar historicamente o cargo e o seu aparecimento normativo, avançou para a análise actual da sua situação.

Dentro do contexto da massa escolar e das novas exigências profissionais, analisou o aspecto sociológico do seu desenvolvimento / ascensão, prosseguindo com uma análise do aspecto teórico do perfil do tutor, tendo em linha de conta perspectivas e modelos analíticos diferentes. A influência praticada por diferentes modelos de administração no perfil funcional do director intermédio, também foi discutido, assim como o condicionalismo normativo a que está sujeito por outros diferentes contextos organizacionais e estruturais. A autora usou uma estrutura analítica, que observou através de uma perspectiva organizacional e social, sustentada nas teorias de burocracia

e de escola como uma arena política, anarquicamente organizada, análise que elaborou e aprofundou através de reuniões de turmas e entrevistas efectuadas em duas escolas. O objectivo foi o de comparar e detectar linhas de orientação estruturais para as funções delineadas do director de turma / tutor nas escolas observadas.

A pesquisa deu como resultado, entre outros, que apesar de estarem sob a alçada de dois modelos administrativos diferentes, os directores de turma / tutores, tiveram idênticas performances.

O estudo termina com a suposição que lideranças pessoais internas são mais responsáveis pelas diferenças existentes, que propriamente o modo como cada uma das duas organizações está estruturado.

#### Resumo de Dissertação 3

Título: “O Director de Turma e a Mediação Relacional Escola – Família”

Autor: Maria Sara Quintino Loureiro

Orientador: Professora Doutora Helena Rebelo Pinto

Mestrado: Ciências da Educação, na Área de Formação Pessoal e Social

Defesa: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa

Ano: 2000

A autora propôs, dentro do actual contexto de flexibilização e humanização do serviço público de educação, o desenvolvimento de um estudo exploratório, com o objectivo de obter dados que permitissem conhecer, compreender e caracterizar o actual quadro de relações entre a escola e a família, e a forma como o director de turma dotado de posição estratégica, operacionaliza a relação em causa.

O estudo começou pela focalização da figura do director de turma, enquanto sujeito mediador das relações entre os actores nucleares do processo educativo, seu enquadramento legal e acompanhamento diacrónico na perspectiva da evolução do conteúdo funcional do cargo. Também considerou alguns normativos paradigmáticos no

âmbito da estruturação da relação escola – família e das expectativas geradas à volta da mesma.

A investigação foi desenvolvida em três escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, com uma amostra constituída por 80 directores de turma, tendo como ponto de partida os objectivos enunciados, assim como o enquadramento normativo e teórico – conceptual da relação escola – família.

Através da aplicação de um questionário, obteve dados que permitiram identificar as concepções que os inquiridos tinham acerca do papel do director de turma, ao nível da sua relação com os actores nucleares no processo educativo, conhecer as suas perspectivas sobre as suas práticas ao nível dessa mediação relacional, e ainda, conhecer as suas perspectivas sobre a formação específica no âmbito da direcção de turma.

Depois de tratados os resultados, constatou, que apesar das expectativas existentes à volta da abertura e da flexibilização da escola, no sentido da reinvenção do quotidiano escolar e da criação de parcerias educativas com destaque para as famílias, as perspectivas e as práticas dos directores de turma, remetem por constrangimentos vários, para estereótipos que abafam as suas capacidades de iniciativa e mobilização dos actores educativos, originando assim a perpetuação de pressupostos tradicionais e de rotinas empobrecidas e empobrecedoras, geralmente de pendor burocrático.

Conclui, que apesar de se constatar um grande protagonismo na relação escola – família, ao nível do discurso educativo, há que enfrentar, gerir e ultrapassar os constrangimentos que por diversos motivos ainda se colocam aos professores e às famílias, fazendo com que estes possam beneficiar do fruto criado da sua efectiva e profícua relação.

#### Resumo de Dissertação 4

Título: “Os projectos curriculares de turma: mudanças e implicações na escola: estudo de caso”

Autor: Sérgio Paulo Santos Neves Amorim

Orientador: Professora Doutora Maria Ivone Gaspar

Mestrado: Administração e Gestão Educacional

Defesa: Universidade Aberta

Ano: 2003

O autor pretendeu identificar que mudanças e implicações ocorrem na escola, resultantes da elaboração e aplicação dos Projectos Curriculares de Turma.

Partiu do pressuposto que tais projectos de reorganização curricular do ensino básico, e no caso da escola, surjam para dar respostas satisfatórias a todos os seus alunos.

Foi importante, na óptica do autor, investigar como os projectos curriculares de turma respondiam aos anseios e necessidades dos alunos. Também foi interesse no ponto de vista do investigador, perceber as influências que tais projectos têm no desenvolvimento profissional dos professores, e no desenvolvimento organizacional da escola.

Através de um estudo do tipo - Estudo de Caso - procurou dar resposta ao objectivo geral “*descrever e analisar as mudanças e implicações, operadas na escola, decorrentes da construção dos Projectos Curriculares de Turma*”. Utilizou uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa no tratamento das opiniões dos professores acerca das alterações resultantes da construção dos Projectos Curriculares de Turma. A entrevista (não directiva) e o questionário foram os dois tipos de instrumentos utilizados no estudo. O estudo realizou-se na Escola EB 2/3 Francisco Arruda, no ano lectivo 2002/2003.

O autor, depois de analisar os dados recolhidos, constatou haver algumas mudanças pouco expressivas mas visíveis no que respeita ao clima relacional entre professores e à organização da escola. No entanto, e dada a possibilidade destas mudanças se esbaterem devido à sua incipiência, o Projecto Curricular de Turma poderá transformar-se numa inutilidade.

## Síntese das conclusões das dissertações

Em suma, podemos concluir das dissertações analisadas, que o director de turma apesar de não coordenar os professores que leccionam na turma de que é director, representa um papel importante na escola portuguesa, pelo que faz e pelo que representa, de tal forma, que a sua liderança pessoal contribui mais para as diferenças observadas entre as várias organizações - escola, que propriamente a forma como estas estão estruturadas.

Na relação escola - família, há que procurar novas formas de gerir os constrangimentos que ainda persistem entre professores e famílias.

No que diz respeito ao projecto curricular de turma, as mudanças que provocou nas práticas organizacionais dos professores e na estrutura da organização - escola, embora visíveis são ainda insuficientes, havendo assim a possibilidade de vir a ser inútil se a comunidade educativa não o assumir como uma mais-valia no processo ensino - aprendizagem.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

## 1 – A Escola como uma Organização

*“A escola, enquanto organização, constitui seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos”.* (Costa, J. 1996, p. 7).

De acordo com Macedo, B. (2000, pp. 31-33), esta questão só começou a ter notoriedade a partir dos anos oitenta, uma vez que as Ciências da Educação, na sua vertente organizacional, não eram consideradas até então uma ciência autónoma, mas apenas um dos ramos das Ciências Sociais.

Das definições que incluímos na introdução do nosso estudo sobre termos e conceitos de escola, ressalta claramente que em linguagem corrente a escola é tida como uma instituição. Segundo Srour, R. (1998, p. 107), *“as organizações têm sido confundidas com instituições”* muito por culpa das Ciências Sociais, que não têm sabido descrever convenientemente os fenómenos sociais que representam. Tanto se emprega o termo instituição para representar uma escola ou um hospital, como para designar a criação de algo que seja socialmente relevante, como por exemplo o dia do não fumador. Srour, R. (1998, pp. 107-108) procura resolver e esclarecer esta confusão analisando a questão da seguinte forma: numa primeira abordagem, se o termo – instituição – for empregue a agrupamentos sociais com *“estabilidade estrutural”*, como por exemplo a escola, ou escolas, se entendidas como unidades de um conjunto/sistema de ensino, a designação instituição acaba por sobrepor-se à de organização; numa segunda abordagem, se acrescentarmos para além da *“estabilidade estrutural”* outra exigência como a de ser empregue apenas a *“unidades sociais”* que ganharam algum relevo por mérito próprio, como por exemplo a Universidade A, Força Aérea B, ou outra de prestígio reconhecido, a designação *“recobre as organizações que obtiveram respeitabilidade social”*; numa terceira abordagem, a instituição é remetida apenas a um *“complexo consagrado de normas”*, carregado de valores antigos que contribuem para a

regulação e estabilidade social, como por exemplo a “*instituição casamento*”, a “*herança*”, a “*propriedade privada*” e outras de significância idêntica, fazendo com que o termo – instituição – ganhe o seu próprio espaço, empregue unicamente a “*conjuntos de normas sociais*” com reconhecimento social e quase sempre regulamentadas juridicamente. Portanto, e segundo Srour, R. (1998, p. 108), as – organizações – serão reconhecidas “*como agentes colectivos, à semelhança das classes sociais, das categorias sociais e dos públicos*”. Nesta linha de pensamento sendo a escola um colectivo especializado que produz um serviço específico, tem de ser considerada uma organização.

Assim, o importante é estudar a “*escola como organização*”, tendo em consideração a sua estrutura e o seu funcionamento.

Billhim, J. (1996, p. 21) define organização como: “*(...) uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras relativamente bem delimitadas, que funcionam numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objectivos*”.

Normalmente, as definições de organização limitam-se à característica dominante da organização: formal, informal, social (...).

Sendo a escola uma organização, logicamente é “*difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola*” (Lima, L., 1992, p. 42).

Costa, J. (1996, p. 12) alerta que, qualquer definição de organização deverá ter em linha de conta os pressupostos teóricos de quem a formula, dado o campo de investigação ser muito amplo (Teorias Organizacionais).

A escola como organização que é sempre se confrontou com as teorias que foram sendo desenvolvidas para as organizações em geral.

De acordo com Chiavenato, I. (1983), as principais teorias organizacionais desenvolvidas no século 20 foram:

**Tabela 1: As Teorias Organizacionais**

<i>TEORIAS ORGANIZACIONAIS</i>		
<b>ANO</b>	<b>TEORIA</b>	<b>AUTOR</b>
1903	Administração Científica	Taylor e Gilbreth
1909	Teoria da Burocracia	Weber
1916	Teoria Clássica	Fayol
1932	Teoria das Relações Humanas	Mayo, Lewin, Blau e Scott
1947	Teoria Estruturalista	Simon e Etzioni
1951	Teoria dos Sistemas	Lertalanffy, Kast e Rosenzweig
1953	Abordagem Sócio – técnica	Emery e Trist
1954	Teoria Neoclássica	Koontz e O'Donnel, Newmen, Dracker
1957	Teoria Comportamental	McGregor, Likert e Argyris
1962	Desenvolvimento Organizacional	Bennis, Beckard e Argyris
1972	Teoria da Contingência	Woodward, Lawrence e Lorsch

De acordo com Guerra, M. (2000), citado por Alaiz, V. et al (2003, p. 27): *“Há pois uma parte da Teoria Geral das Organizações que é aplicável à escola como organização. [Mas] é preciso ... fugir de duas tendências opostas e igualmente perniciosas: a) aplicar a teoria geral das organizações à escola como se tratasse de uma organização sem características peculiares; b) prescindir de todos os contributos da teoria geral as organizações como se a escola não tivesse natureza organizativa”*.

Segundo Alaiz, V. et all (2003, p. 24), devido aos níveis hierárquicos, distribuição de tarefas (regulamentadas) e normas (mesmo as não escritas), a *“estrutura formal”* é um dos aspectos fundamentais das organizações, e por isso também presente nas escolas, representada através do seu *“organograma”*. No entanto, a organização não se esgota aqui. Por vezes, a racionalidade do *“organograma”* é posta de parte, as hierarquias não conseguem levar até ao fim o que tinham planeado, deixam escapar competências, e a organização toma rumos diferentes dos delineados por aqueles que decidem o seu caminho. Estamos perante a *“estrutura informal”*, que por ser uma manifestação de grupo, chamou a atenção para a dinâmica e motivos destes. Assim, quer as teorias de Taylor e de Fayol (Administração Científica e Teoria Clássica), quer a

de Mayo (Teoria das Relações Humanas), estão presentes ainda hoje nas organizações e por isso, também nas escolas.

Alaiz, V. et all (2003, p. 24), apresentam as 5 categorias que agrupam as características apontadas por Sedano e Perez (1989) às organizações, interpretadas por nós da seguinte forma:

- Indivíduos e grupos inter-relacionados que compõem a organização;
- Objectivos e finalidades delineadas;
- Distinção dos fins;
- Planeamento das actividades;
- Não se esgotarem no tempo as categorias anteriores.

Assim, e porque a escola tem estas características, os autores são de opinião que a mesma é uma organização.

Segundo Srour (1998, p. 122), toda e qualquer organização possui:

- “*Infra-estrutura material*” (instalações, equipamentos), que funcionam de acordo com as diversas especialidades do trabalho e da alternância do pessoal;
- “*Sistema de poder*”, traduzido pelos núcleos específico de quem dirige;
- “*Universo simbólico*”, em que os actores sociais praticam e desenvolvem os seus padrões culturais.

Guerra, M. (2002, p. 35), refere ainda que a organização escolar tem sido tratada pela maioria dos académicos de forma demasiado abstracta, nada atraente e pouco relevante, e quase ineficaz no que seria importante: “*a compreensão da prática escolar*”. De facto, estudam-se e aprofundam-se teorias, compreende-se a “*receita que nos dão*”, no entanto tudo isto pouco contribui para a compreensão do significado das escolas ou mesmo para a aprendizagem do funcionamento das mesmas.

## 1.1 – A acção normativa disciplinar

A escola enquanto organização deve regulamentar as relações entre os seus membros, de forma a não permitir desvios da normalidade educativa que a impeçam de atingir os seus objectivos. Nesse sentido, o Ministério da Educação tem orientado formalmente as escolas através da publicação de legislação aplicável ao universo dos estudantes portugueses dos ensinos básico e secundário, incluindo as suas modalidades especiais. Actualmente, a orientação das normas disciplinares é feita através da Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, conhecida por Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior.

Esta lei, formal como todas as outras, tem no entanto e como já referimos, o objectivo de orientar as escolas na forma de actuar face a condutas desviantes que dificultam a normalidade educativa, razão pela qual, cada escola poderá da forma que achar mais conveniente, dentro do regime de autonomia de que dispõe e desde que não contradiga o exposto na lei em vigor, reajustá-la ao seu (RI) Regulamento Interno. Estabelece o (Artigo 4.º) no seu ponto 1), que dada autonomia a todos os membros da comunidade educativa “ *(alunos, pais, encarregados de educação, professores, funcionários não docentes, autarquias locais e serviços da administração central e regional)* ”, a mesma se obriga a ter “ *o direito à educação, à igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar*”.

É importante salientar que, embora cada elemento da comunidade educativa (professores-art.º 5.º; pais/encarregados de educação-art.º 6.º; alunos-art.º 7.º; funcionários não docentes-art.º 8.º; e outras entidades-art.º 10º) tenha na escola/instituição de ensino atribuições e responsabilidades diferentes, o grande objectivo da “ *aprendizagem de sucesso*” é o mesmo. Assim, para que seja possível o que atrás referimos, a vivência da escola deve “ *(...) proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objectivos do projecto educativo, a harmonia de relações e a*

*integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual, cívico e moral dos alunos e a preservação da segurança destes (...).*” (Art.º 9.º).

Em suma, só se consegue um ambiente favorável que estimule e proporcione o sucesso na aprendizagem, se toda a comunidade educativa assumir a disciplina como um dever e uma responsabilidade.

### **1.1.1 - Disciplina e indisciplina**

O conceito de disciplina apresenta dificuldades de definição conceptual e terminológica. *“Etimologicamente o vocábulo disciplina deriva do latim *díscere*, que significa aprender, discípulo.”*

Todavia, na educação, o conceito de disciplina é utilizado com significados diversos: *“conjunto de regras ou ordens que regem o comportamento de uma pessoa ou colectividade; observância das regras, obediência; capacidade de controlar um determinado comportamento de forma a respeitar regras ou conseguir resultados; conjunto de conhecimentos específicos que se ensinam em cada cadeira de um estabelecimento escolar.”* (Dicionário da Língua Portuguesa 2004., 2004, p. 553).

Para a Enciclopédia Luso Brasileira da Cultura (1967, pp. 1494-1496), a *“disciplina”* é quase uma síntese da actividade pedagógica que se deve realizar em todo o ambiente educativo que pretenda trabalhar eficazmente (família, escola, grupos juvenis, sociais, de trabalho, etc.), como que preconizando já o espírito da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro.

Conceptualmente, a disciplina sustenta-se numa determinada concepção de Homem, de Sociedade, e de Saber. Freinet, citado por Estrela, M. (2002, p. 23), escreveu: *“A disciplina surge da organização do trabalho cooperativo, no qual o aluno consegue uma autonomia individual através da participação na vida colectiva”*.

Assim, a disciplina para alguns autores será a consequência natural da autonomia dada aos alunos, ou mesmo o equilíbrio que se estabelece após desequilíbrio de curta duração, originada das relações entre todos os elementos do grupo.

Normalmente está ligada:

- ❖ às boas relações afectivas,
- ❖ a uma boa organização e planificação das aulas, e
- ❖ ao bom uso da autoridade.

Para Estrela, M. (2002, p. 25), *“Na escola, a falta ou indefinição de valores está na origem das situações conflituais que levam à indisciplina”*.

Curwin e Mendler (1980) citados por Estrela, M. (2002, p. 26), afirmam que *“os alunos cujos valores são indefinidos manifestam apatia, instabilidade, insegurança, inconsistência, hiper-conformismo, desinteresse, desorientação e exibicionismo”*.

Os incidentes provocados por alunos no decurso das actividades pedagógicas sem que sejam desejadas por professores, são caracterizadas como actos de *“indisciplina”*, e assim, a disciplina será para muitos autores uma ordem interior condicionada por uma ordem exterior, ou seja, a indisciplina é transitória mas necessária, uma vez que a desordem é algo que precede a procura de ordem interior.

Por sua vez, será de ordem terminológica quando o conceito de disciplina tende a ser definido pela negativa. Estrela, M. (1986, p. 40) escreve a este propósito: *“a indisciplina não se define por si, ela surge como a negação de qualquer coisa, seja essa coisa norma ou padrão socialmente aceite, ou regra arbitrariamente imposta”*.

É comum a indisciplina ser definida como a quebra de regras explícitas de um código de conduta orientado por valores individuais e colectivos, que desviam o aluno da aquisição e assimilação de novas aprendizagens significativas, não cumprindo assim os seus deveres.

Em suma, torna-se necessário classificar, agir e actuar organizadamente em relação à indisciplina, através de medidas disciplinares pedagogicamente coerentes e orientadas no sentido da prevenção, tal como propõe Sampaio, D. (1996, p. 11), *“a organização pedagógica da escola é a base essencial para prevenir problemas de indisciplina e de absentismo”*.

A tabela seguinte, procura sintetizar as medidas disciplinares propostas na Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro.

**Tabela 2: Medidas Disciplinares (Síntese)**

<b>Medida</b>	<b>Definição</b>	<b>Conteúdo e objectivos</b>	<b>Aplicação</b>
<b>Advertência</b> (artigo 29º)	Chamada verbal de atenção ao aluno....	Alertar o aluno da ilicitude dos seus actos/comportamento de forma a não continuar com os mesmos.	Comportamento que perturbe as actividades da escola e/ou relações com a comunidade educativa consideradas como infracção.
<b>Ordem de saída</b> (artigo 30º)	Medida cautelar quando se expulsa aluno da sala de aula.	Marcação de falta, permanência do aluno na escola a desempenhar outras actividades e comunicação ao DT para que este adeque o seu trabalho futuro.	Sempre que o aluno tenha comportamentos na sala de aula que impeçam o normal funcionamento da mesma.
<b>Execução de actividades de integração na escola</b> (artigo 31º)	Desempenho tarefas de carácter pedagógico.	Actividades que contribuam para reforço da formação cívica do aluno de forma que este compreenda e corrija o dano que provocou.	Quando o aluno tem atitudes/comportamentos qualificados de infracção disciplinar grave. Devem ser aplicadas em turno/horário diferente das suas actividades lectivas até um prazo máximo de 4 semanas.
<b>Transferência de escola</b> (artigo 32º)	Medida cautelar, sempre que esteja em causa a continuação do processo de ensino/aprendizagem dos restantes alunos da escola.	Prevenção de forma a evitar que os outros alunos sejam prejudicados no processo de ensino/aprendizagem e também a permitir que o aluno se integre na escola de acolhimento.	Aluno com 10 ou mais anos de idade, que tenha atitudes/comportamentos classificáveis como infracção muito grave e visíveis de impedir a continuação do processo de ensino/aprendizagem dos outros alunos da escola.
<b>Repreensão</b> (artigo 33º)	Censura verbal ao aluno....	Responsabilizar o aluno no sentido do cumprimento dos seus deveres.	Sempre que a atitude/comportamento do aluno seja considerada infracção disciplinar, por prejudicar o normal funcionamento das actividades na escola e/ou as relações com a comunidade educativa.

<p><b>Repreensão registada</b> (artigo 34º)</p>	<p>Censura escrita ao aluno com arquivo no seu processo individual.</p>	<p>Notificação pela via mais rápida dos pais/ encarregados de educação, da necessidade de, em sintonia com a escola, reforçarem a responsabilização do seu educando para o cumprimento dos seus deveres.</p>	<p>Atitude/comportamento que prejudique o normal funcionamento das actividades educativas e/ou relacionais com a comunidade educativa, cuja gravidade ou comportamento reiterado justifique pena maior.</p>
<p><b>Suspensão da escola</b> (artigo 35º)</p>	<p>Impedimento ao aluno com 10 ou mais anos de entrar nas instalações da escola</p>	<p>De acordo com a gravidade e circunstâncias da infracção disciplinar, suspensão da escola de 1 a 5 dias ou de 6 a 10 dias.</p>	<p>Infracção disciplinar grave, se a atitude/comportamento prejudicar o normal funcionamento das actividades da escola e/ou relação no âmbito da comunidade educativa, e a medida seja a única passível de responsabilizar o aluno para o cumprimento dos seus deveres.</p>
<p><b>Expulsão da escola</b> (artigo 36º)</p>	<p>Proibição do acesso ao espaço escolar e retenção do aluno, desde que esteja fora da escolaridade obrigatória no ano de escolaridade em que a medida é aplicada.</p>	<p>Impedimento do aluno de se matricular nesse ano lectivo em qualquer estabelecimento de ensino público, e não reconhecimento da frequência em ensino particular/cooperativo pelo mesmo período, por parte da administração pública, salvo decisão judicial em contrário.</p>	<p>Infracção disciplinar muito grave se a atitude/comportamento do aluno prejudicar gravemente o normal funcionamento das actividades da escola e/ou relações no âmbito da comunidade educativa, e não haja outro modo reconhecido de procurar responsabilizar o aluno no sentido do cumprimento dos seus deveres.</p>

(Fonte: Lei 30/2002)

## **1.2 – A escola e o meio envolvente**

As escolas vivem um processo de afirmação e consolidação que passa necessariamente por bons e maus momentos. Não será difícil imaginar em que sentido se orientará a reputação da escola se as condições de vida da população forem difíceis e as mesmas entrarem através das mãos dos alunos.

A escola não pode ser vista por isso como uma organização isolada da sociedade na qual está inserida, terá que haver entre a escola e a sociedade, «interesse e inter-relação» e, uma vez que os alunos são elementos da comunidade dentro da escola, vários teóricos como Canário, R. (1996, pp. 125-128), defendem a abertura da escola à comunidade. O director de turma deve ser a ponte desta abertura.

No entanto, esta abertura da escola à comunidade acaba por acelerar as percepções das representações de todos os intervenientes directos em relação às mudanças generalizadas na sociedade, e que por força de quadros de referência distintos, ao nível dos valores, resultam em conflitos internos. Em relação aos alunos, importa referir que estes conflitos internos se manifestam vulgarmente na forma de disrupção escolar. Em relação aos encarregados de educação, essa disrupção pode ser continuada ou não, dependendo das interações que o director de turma tenha com todos os intervenientes da comunidade educativa.

De acordo com Estrela, M. (2002, p. 77), os fenómenos de indisciplina são a face exterior e visível de uma realidade conflitual de natureza complexa, onde o poder e a normatividade do professor se manifestam no sistema de comunicações da aula e na sua regulação, onde por vezes o sistema de representações e expectativas recíprocas geram um grande equívoco de ordem pedagógica com o qual alguns alunos não pactuam.

O director de turma, com organização pedagógica e identificação das causas de carácter social de grande premência nas nossas escolas (como a desmotivação, desinteresse, falta de assiduidade, desinvestimento dos alunos e suas famílias), aliada à

identificação dos meios para as ultrapassar, julgamos ser possível que consiga o incentivo para a permanente procura de soluções de forma a escola se descolar da urbe à qual pertence (se necessário) e, através da plena realização dos alunos enquanto comunidade dentro da escola e, das suas famílias enquanto comunidade fora dela, ambos contribuam para a melhoria da urbe à qual pertencem, possibilitando assim o progresso harmonioso da sociedade em geral.

Depreende-se daqui a importância do papel do director de turma em todo o processo educativo onde, através das suas interacções com os órgãos de gestão, professores, famílias e toda a comunidade, pode contribuir significativamente para a melhoria dessas relações.

As relações e situações que envolvem pessoas no dia-a-dia podem levar à formação de redes ou grupos informais de colaboração<sup>2</sup> no interior das instituições. O director de turma pode e deve liderar em nosso entender essas redes/grupos informais de colaboração, através da promoção e incentivo à participação de toda a comunidade educativa nos projectos da escola, por exemplo, com o estabelecimento de parcerias. A mediação de conflitos é uma das áreas em que o director de turma se deve especializar, de forma a contribuir não só para a manutenção das próprias redes/grupos informais de colaboração, como também para a manutenção de um bom clima organizacional. Para tal, torna-se necessário a nosso ver, incentivar mecanismos e estratégias que conduzam à motivação dos professores e directores de turma, permitindo-lhes uma realização pessoal e consequente satisfação pessoal. Segundo Marques, R. (2003, p. 50), “*A criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento dos professores é um factor importante na promoção de uma cultura de responsabilidade e exigência*”. Segundo o mesmo autor, cabe à direcção das escolas a promoção desse ambiente. Assim, nas escolas, a satisfação/insatisfação dos seus actores é resultante das relações sociais em que estejam envolvidos. O problema das relações entre os diversos actores e a escola é confrontado com o clima desta, pelo que e de acordo com a interpretação que fazemos do pensamento de Marques, R. (2003, p. 50), as direcções das escolas devem promover as lideranças intermédias para que tenham voz activa nas tomadas de decisões. No

---

<sup>2</sup> Idênticos aos que Wenger, E. (1998) designou de “*Comunidades de Prática*”, que consistem em grupos auto-organizados, iniciados normalmente por pessoas que partilham as mesmas práticas, interesses e/ou objectivos, ligados informalmente umas às outras por meio da exposição a uma classe de problemas comuns, procurando soluções e incorporando, em si, um conjunto de conhecimentos.

seguimento desta linha de pensamento julgamos ser possível ampliar o papel do director de turma, melhorando assim domínios ainda pouco desenvolvidos como o da mediação.

Em suma, o clima de uma escola é «multi-dimensional» e todos os seus componentes estão interligados. Sentimos que ainda há a necessidade de abrir caminhos e alargar espaços para a participação efectiva dos directores de turma. Se estes sentirem que tomam parte activa nas decisões da escola, que não são apenas meros executivos, que possam construir uma autonomia que lhes permitam estabelecer parcerias com entidades que queiram colaborar na escola «formais e informais», certamente serão profissionais mais realizados e com graus de satisfação maiores do seu trabalho.

Em relação aos encarregados de educação/famílias, e porque conhecemos de diversos estudos empíricos a relação existente entre a participação e a satisfação, estamos convencidos que a forma como se estabelece a dependência da participação efectiva em relação à participação desejada, traduzirá a satisfação dos mesmos.

### **1.3 – A Cultura e a Autonomia na Organização Educativa**

A escola em «comunidade educativa» decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo como uma organização dotada de autonomia, onde o quadro das suas competências próprias tem vindo a aumentar, apesar dos contratos de plena autonomia ainda não terem sido formalizados pela quase totalidade dos estabelecimentos de ensino básico e secundário<sup>3</sup>. Ao contrário da escola em «comunidade escolar», identifica-se com toda a comunidade educativa, desde os alunos, professores, funcionários e também encarregados de educação/pais, autarquias, representantes de todas as actividades e parceiros sociais que colaborem na construção da escola, na sua identidade através de um projecto educativo. A escola é um espaço de formação integral do aluno, onde há espaço para a realização de actividades paralelas e complementares às do currículo.

---

<sup>3</sup> Leia-se a nota de rodapé 1, inserida no contexto e pertinência do estudo.

O próprio regime de avaliação na escola em comunidade educativa não é estático, como atestam as evoluções acontecidas na passagem do Despacho Normativo nº 98-A/92 para o Despacho Normativo nº 30/2001 de 22/6.

A bibliografia recente é rica em definições de cultura de organização, e em quase todas reparamos que os autores invocam que a alteração das estruturas influencia a cultura da organização. A constante invocação da “*autonomia*” é um bom exemplo, mas o mais importante será o próprio e actual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, consubstanciado no Decreto-Lei nº 115-A / 98, de 4 de Maio, que aponta para um modelo de gestão estratégica assente numa “*Cultura da Qualidade*”, partilhada por todos os membros da comunidade educativa.

Este novo modelo de gestão prefigura uma “*nova organização da educação*”, que quebra de alguma forma, o racionalismo normativo e a estrutura hierarquizada, característica do funcionamento das escolas, promove a mudança dos valores e comportamentos. Como se afirma no preâmbulo do Decreto, “*A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade de serviços públicos da educação (...) pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo*”...

“ *A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa*”.

O conselho executivo é um dos principais configuradores dos traços de “*cultura de escola - organização*”. As culturas de poder dentro da escola - organização, tanto podem ser lideradas pelo conselho executivo quando impõem uma cultura organizacional escolar, como qualquer outro órgão de gestão intermédia que queira fazer vingar aos seus membros determinadas formas de sentir e agir o pode fazer. Não será difícil imaginar que haverá diferentes abordagens e assimilações por parte dos indivíduos que têm de viver o contexto de uma cultura. Relacionando as dependências da cultura com o poder instituído, estamos de acordo com o que afirma Guerra, M. (2002, p. 189) “*O poder, em si mesmo, não é bom, nem mau. Quem o usa no papel do*

*poderoso ou do súbdito acaba por convertê-lo em algo benéfico ou prejudicial*". Por outras palavras e na mesma linha de pensamento do autor referido, a «ética» será a *“varinha mágica que transforma o poder em ouro”*, no sentido dos “valores” que indubitavelmente contribuirão nos traços definidores da cultura de escola - organização.

Tendo como linha orientadora o pensamento de Guerra, M. (2002, p. 194), referimos que os valores de um grupo de forma informal podem influenciar a cultura escolar, e até com mais força que o comumente designado «topo da pirâmide hierárquica». O Maio de 1968 em França é um exemplo muito conhecido de que a pressão de alguns líderes estudantis (valores de um grupo), é mais influente e até capaz de fazer infringir as normas legais (mesmo que dê lugar a sanções), do que a cultura imposta pela topo da pirâmide da organização. De facto, a cultura escolar é *“algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interacção social”*. (Guerra, M., 2002, p. 194).

Na mesma linha de pensamento do autor referido, quanto ao sistema de valores também não existe um só. Os professores têm um e os alunos têm outro. Cada um deles tenta impor-se ao outro. A própria linguagem na qual se expressam as normas é diferente e frequentemente oposta. No entanto a cultura escolar exige uma confluência mínima de *“acordo”* por parte dos que a integram.

De acordo com Guerra, M. (2002, p. 196), as culturas, subculturas e contraculturas que existam e coabitem na escola, são amplamente reguladas e influenciadas pelas filosofias, normas e valores que estejam em moda na sociedade.

## **1.4 – A Autonomia e o Projecto Educativo nas Escolas**

A elaboração de um Projecto Educativo de Escola implica toda a comunidade educativa e está previsto no novo modelo de gestão, tendo sido preconizado nos artigos 43º e 45º da própria Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986.

A autonomia da escola implica a elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos com a participação de todos os intervenientes no processo educativo (Decreto - Lei nº 43/89). O Decreto – Lei nº 115 – A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. Trata-se de um normativo que no respeito pelas orientações da Lei de Bases do Sistema Educativo, visa valorizar a identidade de cada instituição escolar, reconhecida no seu projecto educativo e na organização pedagógica flexível, adequada à diversidade dos alunos e do meio em que a escola se insere. Este entendimento da escola como centro da acção educativa implica o reforço e o desenvolvimento do exercício da respectiva autonomia pedagógica e administrativa, com a consequente transferência de poderes e de competências nomeadamente nas áreas do planeamento estratégico, da organização interna, do desenvolvimento curricular, da gestão de recursos, do relacionamento externo e da avaliação. Neste processo de construção da autonomia das escolas, enquanto pólos de construção da cidadania, assumem particular importância o projecto educativo, o regulamento interno e os projectos curriculares de escola e de turma.

O projecto educativo de escola (PEE) é um documento que formaliza as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e de gestão de autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores, alunos, pais, agentes da comunidade e outros educadores), que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social. O PEE traduz-se na “*formação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares*” (Decreto – lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, artigo 2º). Este documento estabelece a orientação educativa da escola, por um período de três anos, nomeadamente pela explicitação de princípios, valores, estratégias e metas da função educativa.

O regulamento interno constitui o documento que define o funcionamento da escola e dos órgãos de administração e gestão das diversas estruturas e serviços, bem como os direitos e deveres dos elementos da comunidade educativa. O projecto curricular de escola define-se em função do currículo nacional e do projecto educativo de escola. Tem como prioridades a escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular. Para o projecto curricular de escola contribui o trabalho feito nos grupos disciplinares e nos departamentos curriculares.

## **1.5 - Contratos de Autonomia**

Segundo o Decreto – Lei 115-A/98 de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela lei nº 24/99 de 22 de Abril), é à escola que compete desenvolver e aprofundar a autonomia, e conforme a capacidade que demonstre para tal em cada fase do seu processo de desenvolvimento, assim possa celebrar (após negociação prévia com o Ministério da Educação e a Administração Municipal) um contrato de autonomia conforme o disposto no art. 48 do Dec. – Lei 115-A/98, que estabelece duas fases, em que a escola que pretenda apresentar proposta de contrato de autonomia na 2ª fase, só o poderá fazer se tiver concretizado o funcionamento de serviços de acordo com os objectivos traçados, e que a avaliação por parte da administração educativa central e municipal no final do contrato de autonomia da 1ª fase tenha sido favorável.

As fases do processo de desenvolvimento da autonomia estão contempladas no artigo 49, no qual o ponto 1) caracteriza a atribuição de competências nos vários domínios de autonomia, e o ponto 2) do mesmo artigo visa os objectivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia, estabelecendo que a 2ª fase da autonomia é o aprofundamento das competências e um alargamento dos disponíveis na 1ª fase.

A proposta de contrato está regulamentada no artigo 50, que estabelece quais os elementos que deverão acompanhar a proposta de contrato apresentada na respectiva

direcção regional de educação, após aprovação da assembleia da direcção executiva das escolas e agrupamentos de escolas candidatos.

A direcção regional de educação da escola ou agrupamento de escolas respectiva constituirá uma comissão para avaliar globalmente do mérito da proposta e da existência de condições para a sua concretização, de acordo com os critérios estabelecidos no artigo 51.

Caso a proposta seja aprovada é elaborado um contrato do qual constarão as obrigações a que as ambas as partes fiquem vinculadas e onde se procede à delimitação e articulação das competências da escola, dos restantes níveis da administração e outros parceiros, conforme nº 1 do artigo 52. O nº 2 do mesmo artigo estabelece que o contrato de autonomia é subscrito pelo director regional de educação, pelo presidente do conselho executivo, ou pelo director e restantes parceiros envolvidos.

Se houver lugar à não homologação da proposta de celebração de um contrato de autonomia, ele será feito de acordo com o nº 3 do artigo 52, por despacho fundamentado do director regional de educação.

A matriz dos contratos de autonomia é aprovada por portaria do Ministério da Educação, conforme nº 4 do mesmo artigo.

Finalmente, a coordenação, acompanhamento e avaliação do processo de contratualidade da autonomia a nível nacional e regional, é feita pelas competentes estruturas do Ministério da Educação, de acordo com o nº 1 do artigo 53. De acordo com o nº 2 do mesmo artigo 53, as escolas que não reúnam os requisitos para acesso à 1ª fase de desenvolvimento da autonomia, serão objecto de um processo de intervenção por parte da administração educativa, de modo a ultrapassar as dificuldades havidas.

Resta-nos referir (já o tínhamos feito em notas de rodapé), que embora a Lei de Autonomia e Gestão das Escolas esteja em vigor desde 1998, apenas um estabelecimento – a EBI da Ponte (Vila das Aves) – beneficia deste regime, que permite contratar professores ou ter uma gestão financeira autónoma.

## 1.6 – Projecto Curricular de Turma

No quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas e de acordo com o Decreto – Lei nº 6/2001, estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional deverão ser objecto de um projecto curricular de turma, de modo a adequá-lo ao contexto de cada turma. O projecto curricular de turma (PCT) é um passo recente e decisivo no sentido da contextualização da acção educativa. Sendo considerado como o segundo nível de concretização do PEE (Carvalho e Diogo, 2001, p. 114) e tendo-o como referência, é feito para responder às especificidades da turma de forma a permitir um nível de articulação horizontal e vertical entre áreas disciplinares e conteúdos. É ao nível do projecto curricular de turma que é possível:

- (a) adequar as estratégias às características dos alunos, explorando as suas motivações e interesses;
- (b) integrar saberes;
- (c) promover a coordenação do processo de ensino e a harmonização das mensagens socializadoras;
- (d) estabelecer uma linha de actuação comum dos professores da turma em todos os domínios da sua acção perante os alunos e,
- (e) promover o trabalho em equipa.

O projecto curricular de turma tem subjacente a intenção de dar vez e voz aos alunos a que se destinam e de gerarem aprendizagens significativas para esses alunos, devendo ser construído no sentido de proporcionar uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar.

A elaboração do PCT é da responsabilidade do conselho de turma, não entendida como prerrogativa exclusiva dos professores, uma vez que esta tarefa envolve outros actores educativos: alunos, encarregados de educação, serviços de apoios educativos, serviços de psicologia e orientação e instituições locais, que conforme as condições

específicas da turma e em articulação com o (PEE) procedem a uma adaptação do currículo nacional. Deste projecto deverão constar os seguintes aspectos:

- - Caracterização da turma e dos alunos;
- - Identificação de problemas e definição de prioridade;
- - Definição de uma estratégia global para a turma;
- - Planificação das actividades lectivas;
- - Planificação das actividades não lectivas;
- - Planificação da acção a desenvolver pelo conselho de turma;
- - Critérios de avaliação do PCT.

Na elaboração deste documento deve haver um consenso entre a turma, os professores e os encarregados de educação relativamente às competências essenciais a desenvolver, às metodologias mais adequadas, aos critérios de avaliação e ao tratamento da diversidade. No contexto da diversidade, o trabalho na sala de aula a desenvolver em cada disciplina ou área curricular não disciplinar, deve ser planificado pelo conselho de turma de forma a proporcionar:

- (a) Ajuda aos alunos com mais dificuldades, de modo a conseguirem ultrapassá-las;
- (b) Condições aos de nível mais elevado para continuarem o seu desenvolvimento e,
- (c) O desenvolvimento de atitudes e valores.

Este projecto também deve indicar o contributo de cada disciplina nas formações transdisciplinares: educação para a cidadania, domínio da língua portuguesa e utilização das tecnologias de informação e comunicação.

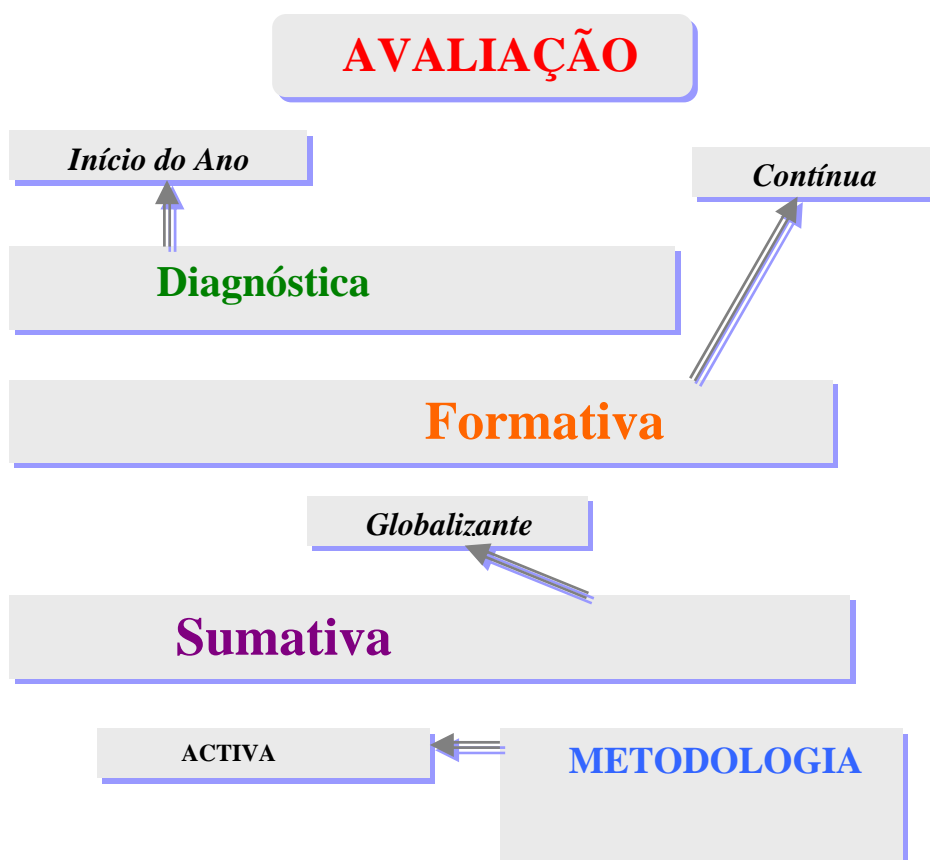
Na concretização deste projecto é necessário o redimensionamento da actividade do professor e do aluno. Implica que todo o trabalho da aula seja pensado enquanto actividade cognitiva, funcional, emocional e afectiva. Nas aulas, os saberes escolares e as experiências do quotidiano são trabalhados de forma integrada, globalizadora e globalizante. Da mesma forma os processos de ensino e de aprendizagem são reorganizados para que se constituam como actividade de aprendizagem cooperativa, partilhada e ampliada. Por sua vez o projecto deverá ser permanentemente avaliado em conselho de turma com vista à sua adequação.

### **1.6.1 - Avaliação**

A avaliação das aprendizagens dos alunos é de três tipos e deve utilizar uma metodologia activa que os envolva em vivência formativa global, de acordo com o projecto curricular de turma desses alunos:

- ✓ Diagnóstica – realizada no início do ano;
- ✓ Formativa – de carácter contínuo e sistemático com utilização de instrumentos para recolha de elementos de informação de acordo com o contexto e áreas de aprendizagem;
- ✓ Sumativa – realizada normalmente no final de cada período lectivo, expressa numa escala de 1 a 5 nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, pretendendo traduzir um juízo globalizante das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Procurando sintetizar o que descrevemos sobre a avaliação dos alunos, elaborámos o seguinte esquema:

**Tabela 3: Esquema da avaliação**

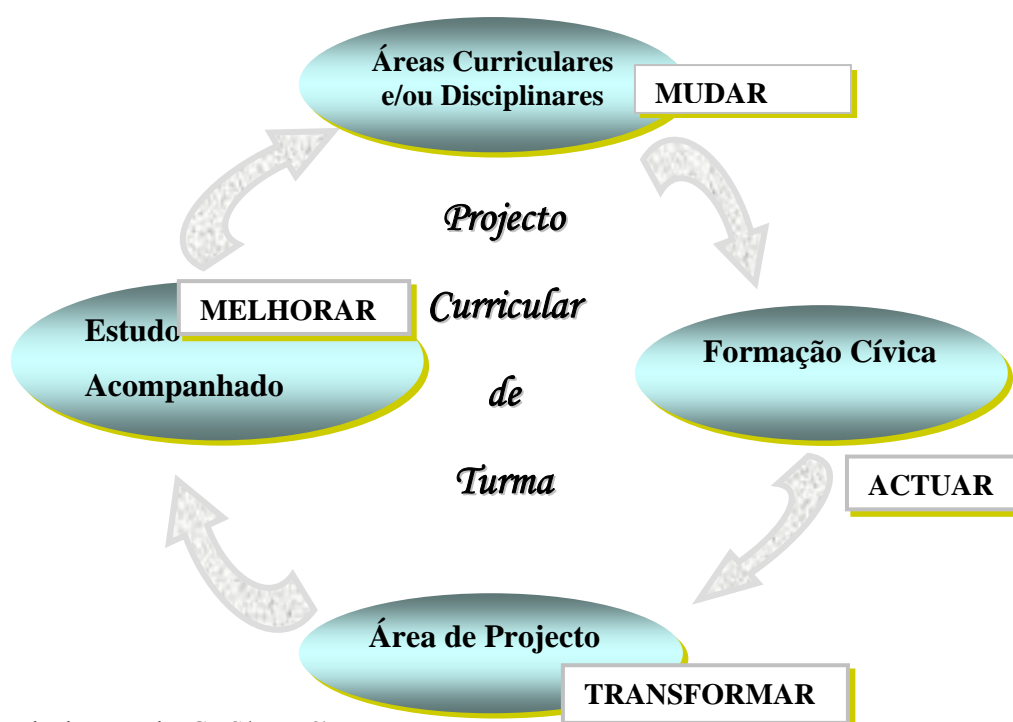
### 1.6.2 - As Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares

Importa também referir que o Decreto-Lei nº 6/2001 ao fazer a reorganização curricular do ensino básico introduziu de acordo com as suas estratégias de desenvolvimento algumas alterações, das quais destacamos a criação de três Áreas Curriculares Não Disciplinares: Formação Cívica, Área de Projecto, e Estudo Acompanhado. Todas estas áreas exigem opções por parte do conselho de turma. A Formação Cívica visa a consciência cívica do aluno de forma a “actuar” como elemento fundamental de formação de cidadãos críticos, responsáveis e intervenientes na construção individual e colectiva da comunidade educativa. A Área de Projecto visa a articulação dos saberes de várias áreas curriculares, onde através da conceptualização,

realização e avaliação de projectos de pesquisa do interesse dos próprios alunos, possam “transformar” as novas abordagens curriculares em aprendizagens significativas. O Estudo Acompanhado visa o desenvolvimento das atitudes e capacidades dos alunos de forma a “melhorar” a sua autonomia em relação à aquisição de métodos de estudo e trabalho favoráveis à aprendizagem. Finalmente, pretende-se com estas áreas curriculares não disciplinares em comunhão com áreas curriculares e/ou disciplinares, encontrar a mistura ideal para que as propostas de mudança preconizadas no decreto – lei nº 6/2001, possam “mudar” definitivamente o caminho e encontrar a chave de abertura das portas do sucesso educativo.

De acordo com o que acabámos de analisar, o esquema seguinte permite uma visualização clara sobre as novas áreas curriculares:

**Tabela 4: Esquema das Novas Áreas Curriculares**



(Adaptado de Macedo, G., S/D, p. 3)

Em suma, a escola dos nossos dias confronta-se cada vez mais com a necessidade de dar resposta aos novos desafios que se lhe colocam, decorrentes da

grande heterogeneidade social e cultural dos alunos bem como das transformações verificadas na sua própria estrutura familiar. A capacidade da escola, bem como de outras organizações sociais, se auto-orientar de forma estratégica, rectificando permanentemente objectivos e modalidades de acção, surge hoje, como um factor propício à mudança. As mudanças instituídas pela administração à “periferia” cedem, lentamente, o lugar a mudanças instituidoras ou seja produzidas nos contextos organizacionais, a partir da acção e interacção dos respectivos actores sociais. Como afirma Macedo, B. (2000, p. 41), actualmente o estabelecimento de ensino já não é apenas entendido como uma unidade administrativa, mas sim como organização sistémica, em que “ *a inter-relação entre actores imprime uma dinâmica própria e única a cada escola...*”. O reconhecimento do estabelecimento de ensino como nível privilegiado de análise e intervenção aparece, assim, associado ao esforço da sua autonomia e à construção dos instrumentos susceptíveis de a concretizar: “*o projecto educativo*”.

O Decreto – Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, estabeleceu que cada estabelecimento, de acordo com o seu projecto educativo, elaborasse um projecto curricular de escola e o desdobrasse em projectos curriculares de turma. Os projectos curriculares de turma são feitos para responder às necessidades de uma turma e para permitir a articulação horizontal e vertical entre áreas disciplinares e conteúdos. A elaboração do projecto curricular de turma (PCT) é da responsabilidade do conselho de turma, devendo envolver outros actores educativos: alunos, encarregados de educação, instituições locais, professores de apoios educativos e dos serviços de psicologia e orientação. Este grupo de pessoas deve unir-se num objectivo comum, comprometido em encontrar formas de tornar significativas as propostas curriculares emanadas do poder central e de resolver os problemas que se apresentam no dia-a-dia.

## **2 - Competências legais atribuídas às entidades integradas na escola**

### **2.1 – Sistema educativo**

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação: segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, art. 2.º, n.º 1), afirma que *“todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da constituição da República”*, onde o principal responsável para fomentar a democratização do ensino, garantir o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidade é o Estado.

Esta norma delibera o quadro geral da orgânica do Sistema Educativo, que segundo o Ministério da Educação (2004, p. 24) define como *“o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (...) garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”*

Este sistema contém uma componente da administração, cuja missão é executar leis e promover políticas. A responsabilidade de pensar o futuro pertence ao Parlamento e ao Governo, que devem apresentar projectos, leis e decisões a aplicar nas escolas, embora estes órgãos se encontrem habitualmente muito ocupados entre duas eleições a gerir as diversas crises nacionais e internacionais.

De acordo com a lei orgânica do Ministério da Educação, o departamento governamental responsável pela política nacional relativa ao sistema educativo no âmbito da educação, é o Ministério da Educação.

Este ministério prepara e executa a política nacional de educação, exerce a administração educativa na componente de orientação pedagógica e didáctica, bem como a componente de administração do sistema educativo.

De acordo com esta lei “ *a administração educativa compreende, para além da função de gestão de recursos, em coerência com o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, as funções de concepção, de planeamento, de regulação, de avaliação e de inspecção do sistema educativo*” (art. 1º n.º 3), estas funções têm como objectivo melhorar níveis de eficiência no funcionamento do sistema educativo, na utilização dos recursos a ele afectos às propostas estabelecidos, em especial os de qualidade de ensino e aprendizagem.

De entre outras, compete à Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação:

- Identificar a necessidade de habilitações para o professor e o perfil de formação para o exercício de cargo, actividade e função no âmbito do sistema educativo e da escola.
- Definir o padrão de qualidade da formação inicial de professores e o processo de acreditação da formação inicial, contínua e especializada deste.
- Identificar os perfis de desempenho profissional bem como as condições e qualificações profissionais para a docência.

O sistema educativo organiza-se de forma a:

- Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal;
- Contribuir para a realização do aluno, através de um plano de desenvolvimento da personalidade, prepara-lo para uma reflexão consciente sobre os valores morais e cívicos;
- Contribuir para a realização pessoal e comunitária enquanto indivíduo da sociedade;
- Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar uma formação sólida, de modo a que o indivíduo preste um contributo ao progresso da sociedade em consonância com o seu interesse.

- Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que nela não usufruem na idade própria.

## 2.2 – O Professor

O professor e o educador desempenham um papel da máxima importância na esfera social da nossa sociedade, pelo facto de serem os principais agentes de socialização secundária.

Ao nível da legislação para a carreira de docente existe legislação profissional e legislação pedagógica. Para este trabalho a explicitação da legislação profissional permite enquadrar a carreira de docente nas suas competências.

Diga-se que a valorização da profissão de docente em Portugal surgiu com a revisão do estatuto da carreira docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, em articulação com a regulamentação de disposições estatutárias no que se refere aos artigos 54º e 55º.

O decreto-lei nº 1/98 *“desenvolve e clarifica aspectos relativos aos direitos profissionais dos docentes, nomeadamente quanto aos direitos de negociação colectiva, de participação no processo educativo, de formação e informação para o exercício da função educativa e de segurança na actividade profissional.”* (Legislação essencial para o professor, 5ª Edição, p. 6). O governo procura associar a valorização da carreira de docente a uma maior responsabilização, bem como a garantia de condições no que se refere ao acesso à formação contínua. A qualidade do desempenho profissional como referência serve também para a instituição de mecanismos de avaliação e de diferenciação interna.

O diploma referido desenvolve e clarifica aspectos relacionados com os direitos profissionais dos docentes, de onde se destacam os direitos de negociação colectiva, e de participação no processo educativo de formação e informação.

No que se refere aos deveres profissionais, foi dada importância ao papel dos docentes na formação e integração dos alunos com diferenças culturais e pessoais. Espera-se desta forma contribuir para o combate à exclusão e discriminação social.

No que se refere ao desempenho profissional, o decreto-lei nº 240/ 2001 é claro ao referir que “*aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário*” (Legislação essencial para o professor, 5ª Edição, p. 53). Os professores detêm diplomas que certificam a formação profissional e encontram-se habilitados nos termos dispostos na já referida lei de bases.

A definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho das funções docentes cabem ao governo, e os padrões de qualidade de formação inicial são fixados pelo INAFOP, que os acreditam e certificam. Esses perfis evidenciam as exigências da formação inicial sem que se despreze a aprendizagem contínua que permitem consolidar e adequar os contínuos desafios colocados aos docentes no exercício das suas funções.

Em anexo ao nº 1 do artigo 198 da constituição, o governo decreta, para valer como lei geral da República, que a dimensão profissional, social e ética do docente implica que o docente se assuma como um profissional de educação com a função específica de ensinar apoiado na investigação e reflexão partilhada da prática educativa. A actividade profissional é exercida na escola que deve garantir um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, presentes num currículo, reconhecido “*como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral*” (Legislação essencial para o professor, 5ª Edição, p. 54).

O professor deve fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e promover a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e dos demais membros da comunidade educativa. Deve também manifestar capacidade relacional nos vários momentos da sua actividade e assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções.

O professor deve contribuir para a formação e realização do aluno, promover o desenvolvimento das suas capacidades, estimular a sua autonomia e criatividade; actualizar e aperfeiçoar o seu conhecimento, capacidade e competência, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional e cooperar com os colegas,

restantes funcionários do estabelecimento de ensino de modo a detectar existência de casos de jovens com necessidades educativas especiais.

De acordo, com o Decreto-Lei Nº 240/2001 “*O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.*” (ponto 1 do Anexo 4).

A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade por outro lado refere que o docente deve exercer a sua actividade de uma forma integrada. Assim, no âmbito do disposto anterior o professor deve, perspectivar a escola e a comunidade como espaços de educação para a cidadania democrática. Participar na construção, desenvolvimento e avaliação dos projectos curriculares, conferindo-lhes relevância educativa, bem como participar nas actividades de administração e gestão da escola, favorecendo a criação e desenvolvimento de relações mútuas de respeito.

A tabela seguinte procura sintetizar a legislação enquadrável nas competências legais atribuídas aos directores de turma.

**Tabela 5: Legislação**

<b>Nome do documento</b>	<b>Descrição</b>
<b>Decreto-Lei nº 46/86</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>Decreto-Lei nº 139-A/90</b>	Estatuto da Carreira Docente
<b>Decreto-Lei nº 319/91</b>	Estabelece o Regime Educativo Especial aplicável aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Revoga o Dec.-Lei 174/77 de 2/5 e o Dec.-Lei 84/78
<b>Despacho nº 173/ME/91</b>	Regulamenta as Medidas Constantes do Regime Educativo Especial
<b>Despacho Normativo nº 98-A/92</b>	Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico
<b>Decreto-Lei nº 301/93</b>	Falta de Matrícula/Abandono da Escolaridade Obrigatória
<b>Despacho Normativo nº 644-A/94</b>	Avaliação dos Alunos do Ensino Básico
<b>Despacho nº 22/SEEI/96</b>	Cria turmas com Currículos Alternativos aos do Ensino Básico Regular ou Recorrente
<b>Lei nº 115/97</b>	Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>Despacho Conjunto nº 105/97</b>	Estabelece o Regime Aplicável à Prestação de Serviços de Apoio Educativo, de acordo com os Princípios Consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>Decreto-Lei nº 1/98</b>	Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril
<b>Decreto Regulamentar nº 10/99</b>	Competências das Estruturas de Orientação Educativa e o Regime da sua Coordenação
<b>Decreto-Lei nº 6/2001</b>	Reorganização Curricular do Ensino Básico
<b>Despacho Normativo nº 30/2001</b>	Avaliação das aprendizagens dos Alunos do Ensino Básico
<b>Circular nº 5/GD/2001</b>	Esclarece alguns pontos do Despacho Normativo nº 30/2001 sobre Avaliação das Aprendizagens dos Alunos do Ensino Básico
<b>Despacho Normativo nº 24/2001</b>	Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos
<b>Lei nº 30/2002</b>	Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior
<b>Lei nº 31/2002</b>	Aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
<b>Circular nº 5/2003</b>	Esclarece sobre a avaliação das disciplinas com organização semestral
<b>Ofício - Circular nº 21/2003</b>	Procedimentos relativos à Falta de Matrícula/Abandono Escolar
<b>Despacho Normativo nº 50/2005</b>	Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico – Apoios Educativos

### **2.3 – Coordenador de Ano, de Ciclo ou de Curso**

O coordenador é o docente eleito de entre os membros que o integram, em respectivo, o conselho de docentes e o conselho de Directores de Turma, de preferência com formação especializada na área da orientação educativa ou de coordenação pedagógica.

De acordo com o n.º 2 do art. 9º do Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, ao coordenador compete:

- Coordenar a acção do respectivo conselho, articular estratégias e procedimentos;
- Submeter ao conselho pedagógico tudo o que for proposto pelo conselho que coordena;
- Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual do trabalho desenvolvido.

A coordenação pedagógica destina-se a harmonizar e articular a actividade desenvolvida pela turma. Esta coordenação, de acordo com o n.º 2 do art. 8º do referido Decreto Regulamentar, é realizada no 2º e 3º ciclo do ensino básico pelo conselho de docentes titulares de turma.

Assim, compete ao Coordenador dos Directores de Turma:

- Representar os directores de turma no conselho pedagógico;
- Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar os Directores de Turma menos experientes;
- Coordenar a planificação das actividades pedagógicas em articulação com as estruturas de orientação educativa e os serviços especializados de apoio educativo;

- Promover a troca de experiências e a cooperação entre os Directores de Turma;
- Assegurar a participação dos Directores de turma na análise e crítica da orientação pedagógica;
- Gerir os esforços, equipamentos e materiais destinados aos Directores de Turma, nomeadamente no que diz respeito a:
  - *propor a aquisição de novo material e equipamento, ouvidos os Directores de turma;*
  - *organizar o inventário do material existente e zelar pela sua conservação;*
  - *desenvolver um trabalho articulado no que respeita à coordenação pedagógica de cada ciclo;*
  - *elaborar relatório de avaliação da execução das actividades, ouvidos os Conselhos de Directores de Turma.*

## **2.4 – Associação de Pais / Encarregados de Educação**

Ao pai e encarregado de educação incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade de promover o desenvolvimento físico, intelectual e moral do seu filho.

Logo, estes devem:

- Acompanhar activamente a vida escolar do seu educando;
- Promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar;
- Cooperar com o professor no desempenho da sua função pedagógica e
- Contribuir para o correcto apuramento dos factos em processo disciplinar que incida sobre o seu educando.

Cada vez mais se verifica uma desligação entre a escola e o encarregado de educação. O horário da actividade profissional desempenhado pelo pai por vezes não é compatível com o do Director de Turma.

A criação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 vem tentar modificar essa ausência, uma vez que consagra a participação dos pais e encarregados de educação nos respectivos órgãos da escola, cuja redacção final ficou aprovada com a promulgação do Decreto-Lei n.º 80/99 de 16 de Março, que alterou significativamente a do Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro.

A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e no respectivo território educativo valoriza o interveniente e favorece em decisivo a dimensão local da política educativa e a partilha de responsabilidades.

Este decreto aprova o regime que disciplina a constituição das associações de pais e encarregados de educação, define os direitos e deveres das referidas associações.

Neste decreto são também definidos os direitos dos pais e encarregados de educação enquanto membros dos órgãos de administração e gestão do estabelecimento de ensino.

Constitui direito das associações de pais, participar na administração e gestão do estabelecimento de ensino, bem como reuni-los.

## **2.5 – O Director de Turma**

O Director de Turma é assumido como uma figura de gestão intermédia da escola com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar e, pelo relacionamento entre a Escola, Encarregado de Educação e Comunidade.

O Director de Turma deve ser o eixo que movimenta, coordena e recolhe os contributos e sugestões do Conselho Executivo da Escola, dos Professores da Turma, dos Alunos, dos Pais e da Comunidade. A prioridade no exercício das suas funções, será a coordenação de tudo o que diga respeito à turma.

### **2.5.1 - Função Orientadora**

«Função» para o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora (2004, p. 797) significa entre outras, o “*desempenho de uma actividade ou de um cargo; exercício; ocupação; serviço.*”. Já o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001, I Vol. p. 1834) acrescenta nas suas definições de «Função» a “*Utilidade ou papel de um determinado elemento no conjunto em que se insere*”. Por outro lado, na primeira obra citada (p. 1210) encontramos que «orientador» pode ser “*aquele que orienta; guia; director*” e que «orientar» é “*dirigir; encaminhar; guiar; informar*”. Julgamos que o director de turma no desempenho da sua prática organizacional é ou deva ser tudo isto. Se a educação é considerado o processo pelo qual o homem se desenvolve e o leva a descobrir que papel pode desempenhar entre aqueles com quem se rodeia, o director de turma pode ser o guia na descoberta desses múltiplos papéis. De facto, o Director de Turma apresenta-se como “*orientador cuja finalidade é facilitar ao aluno uma aprendizagem que o conduz ao encontro da máxima concordância possível entre as suas capacidades, atitudes, valores e interesses, como pessoa e as atitudes exigidas pelas diversas opções que o mundo, incluindo o do trabalho, lhe apresenta, de modo a conseguir a sua auto-realização*” (Coutinho, M., 1998, p. 16).

Se a orientação faz parte do processo que leva à maturação da personalidade do aluno, esta deve ser realizada por todos os que intervêm, actuam e contribuem no desenvolvimento deste, em equipa pedagógica, onde o director de turma, como coordenador interdisciplinar dessa equipa, a representa.

Mas, se o director de turma institucionaliza o acto de ensino - aprendizagem de todos os professores, o seu “*serviço*” (no sentido do significado atrás referido), está longe de se esgotar aqui. De facto, procurando informação que lhe permita conhecer o contexto real em que o processo ensino aprendizagem se desenrola, uma vez que o condiciona, o director de turma pode em interacção com a comunidade educativa e em especial com os pais/encarregados de educação, dar resposta às necessidades destes, aos níveis da instrução, da socialização e motivação dos alunos. Segundo Marques, R. (2002, p. 15), “*O director de turma é o professor que acompanha, apoia e coordena o processo de aprendizagem, maturação, de orientação entre professores, alunos e pais*”.

O director de turma assume então a figura de gestão intermédia com responsabilidades específicas na coordenação do conjunto dos professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, assim como pelo relacionamento entre a escola e pais/encarregados de educação. Se o relacionamento entre a escola e os pais/encarregados de educação é garantido pelo director de turma enquanto «orientador» no sentido de “*director*” atrás referido, também o é a «orientar» no sentido de “*informar*”, igualmente referido atrás. De facto, uma das principais missões do director de turma é o de garantir uma informação actualizada junto dos pais/encarregados de educação dos seus alunos, nomeadamente sobre aproveitamento escolar, integração na comunidade educativa, faltas a aulas e actividades escolares, etc.

### **2.5.2 - Funções / Competências**

A concretização do que analisamos atrás, só será possível se o director de turma for capaz de fazer a ponte que permita a ligação entre todos os intervenientes no processo educativo e daí, ser uma figura fulcral no actual paradigma educativo.

O desempenho do cargo de director de turma foi regulamentado pela Portaria 921/92, que agrupava as suas funções em três áreas:

**Administrativa**

Processo individual do aluno (elaborar e manter)  
Relatório de avaliação (a entregar ao Coordenador)

**Pedagógica**

Estratégias c/ Actividades interdisciplinares  
Coordenação da avaliação sumativa e formativa  
Coordenação de planos de recuperação  
Avaliação especializada – propor  
Planos de estudo para alunos retidos – elaborar  
Medidas de apoio educativo e sua avaliação – propor

**Disciplinar**

Insucesso disciplinar – apreciação de ocorrências

As funções / competências dos restantes professores, alunos, pais e encarregados de educação, enumeradas também pela Portaria 921/92, mantêm-se ainda hoje, apesar das alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho.

Se as áreas Administrativa e Disciplinar são importantes no quadro das competências legais do director de turma, a primeira considerada por muitos como “non grata” dada a sua componente essencialmente burocrática, e a segunda por a analisarmos noutra ponto do nosso estudo, salientamos também a importância que a área Pedagógica tem dentro das competências legais atribuídas aos directores de turma, e tão objecto de preocupação por parte dos responsáveis que têm passado no ministério que tutela a pasta da educação. De facto, o director de turma deve dar especial atenção aos alunos da turma que apresentem necessidades educativas especiais, encontrando as orientações necessárias na legislação elaborada para o efeito, nomeadamente o Decreto-Lei nº 319/91 e o Despacho 173/ME/91. O ponto 2 do Decreto-Lei nº 319/91, estabelece as medidas para que sejam possíveis as adaptações necessárias ao ensino – aprendizagem destes alunos:

- a) Equipamentos especiais de compensação;
- b) Adaptações materiais;
- c) Adaptações curriculares;
- d) Condições especiais de matrícula;
- e) Condições especiais de frequência;
- f) Condições especiais de avaliação;
- g) Adequação na organização de classes ou turmas;
- h) Apoio pedagógico acrescido;
- i) Ensino especial.

Assim, o director de turma em colaboração com o professor de Ensino Especial deve na 1º reunião de conselho de turma analisar os relatórios dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com vista à completa caracterização desses alunos, possibilitando desta forma a definição e elaboração de Planos Educativos Individuais, formas de actuação adequadas a cada caso, acompanhar e assegurar a concretização dos planos e, sua adequada avaliação.

Para além da atenção que o director de turma deve dispensar aos alunos com necessidades educativas especiais, não deve descurar a que tem que dar aos Apoios educativos em geral, de forma a cumprir e incrementar em conselho de turma o previsto no Despacho Normativo nº 50/2005, que reintroduz e dá nova força à lógica do Despacho nº 98-A/92, de 20 de Junho, no que diz respeito à retenção de alunos, que só deve acontecer em situação “*excepcional*” (ponto 54, Despacho 98-A/92), e após ter sido esgotado o recurso a actividades de recuperação. O Despacho Normativo nº 50/2005 é inovador em relação ao Despacho 98-A/92, uma vez que antecipa para a avaliação do 1º Período, a elaboração e aplicação de um Plano de Recuperação destinado a alunos que tenham revelado dificuldades de aprendizagem ao longo desse período, passando a designar por Planos de Acompanhamento os que forem elaborados no 3º Período para alunos objecto de retenção repetida. Importa referir, tal como o Despacho 98-A/92 o havia previsto com a “*avaliação especializada*”, no actual Despacho Normativo nº 50/2005, a “*avaliação extraordinária*” pretende evitar

retenções repetidas de alunos, atribuindo igualmente ao Conselho Pedagógico a competência para ratificar a decisão do Conselho de Turma, mas, acrescentando a obrigação da elaboração de um relatório de avaliação a ser entregue na Direcção Regional de Educação respectiva, que elaborará por seu lado uma síntese da aplicação do Despacho Normativo nº 50/2005 por parte das escolas da sua área de intervenção.

Importa ainda referir, a inovação que esta recente legislação trouxe ao prever a criação de Planos de Desenvolvimento logo no 1º Período e destinados a alunos que tenham revelado excepcionais capacidades de aprendizagem. Daqui se depreende, que do contínuo acréscimo da complexidade das funções/competências do director de turma, devia ser dada maior importância à escolha dos professores pelo seu perfil, para desempenharem o cargo de director de turma. A designação destes é feita de entre os professores da turma pelo Conselho Executivo, segundo critérios definidos por este e ouvido o Conselho Pedagógico, sendo de aceitação obrigatória até duas direcções de turma. Infelizmente, e tal como já Castro, E. (1995, pp. 57-58) havia salientado, o rigor na escolha dos directores de turma deixa muito a desejar, e não se pense que é por causas imputáveis às direcções das escolas.

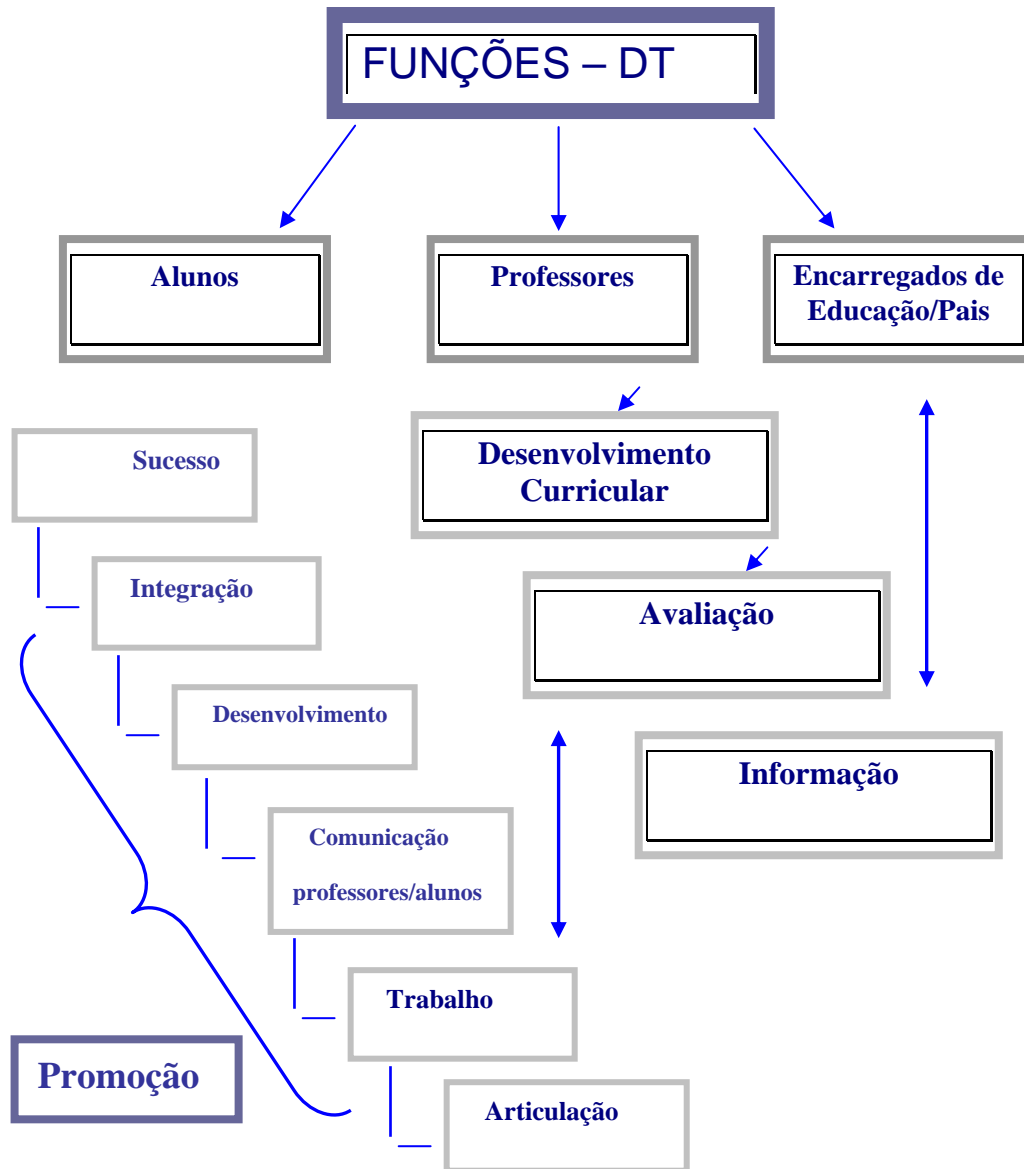
Em síntese, e de acordo com a legislação em vigor, nomeadamente o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 04 de Maio, (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril) e o Decreto Regulamentar nº 10 /99 de 21 de Julho, o Director de Turma é uma figura de gestão intermédia com várias responsabilidades específicas, das quais se destacam:

- ❖ Coordenação do conjunto dos professores da turma (linhas orientadoras dos planos a desenvolver anualmente e, transmissão de orientações vindas de Conselhos Pedagógicos);
- ❖ Promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos;
- ❖ Promoção da correcta integração dos alunos no ambiente escolar;
- ❖ Estimulação de um maior envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos, (garantindo assim uma informação sempre actualizada da frequência e aproveitamento escolar dos seus alunos).
- ❖ Favorecimento e estimulação do relacionamento entre a Escola e o Encarregado de Educação/Comunidade, liderando os projectos interdisciplinares e inter-escolas;

- ❖ Estabelecimento da ligação entre o Conselho de Turma, o Conselho Pedagógico e outros;
- ❖ Dinamizar o envolvimento e a participação pró - activa dos pais e encarregados de educação em processos de decisão (Plano Anual de Actividades, Organização Escolar e outros).

De seguida, apresentamos um esquema que elaborámos na esperança de conseguirmos ilustrar de forma sintética, a diversidade de interacções que as funções/competências do director de turma permitem e favorecem nas relações educativas da escola, quer através das tarefas que lhe estão incumbidas, quer no que deve promover com todos os intervenientes da comunidade educativa.

**Tabela 6: Esquema – Funções/Competências do DT**



### 2.5.3 – Perfil / Qualidades

As atitudes e a forma como se relaciona com quem interage na comunidade educativa definem *à priori* se um professor tem qualidades ou perfil para desempenhar o cargo de director de turma. Como afirma Marques, R. (2002, p. 22), “*É preciso não esquecermos que se educa por aquilo que se é, e não tanto pelo que se diz*”.

Depois de muitas qualidades descritas por este autor no sentido de que o director de turma deve saber ser amigo, ter firmeza sempre e quando necessário, maturidade, paciência, gostar de ajudar os alunos, tomar decisões atempadamente, ser capaz de traçar metas ambiciosas mas realistas, não exigir o que está para além das capacidades dos alunos, aberto e conhecer das diferenças de culturas, ser bom comunicador e eficaz na orientação de reuniões, acaba por concluir que “*A principal qualidade que o director de turma deve possuir é a capacidade para ouvir o outro*” (Marques, R., 2002, p. 26).

Os requisitos desejáveis que os Directores de Turma devem possuir estão contemplados na Portaria 970/80, de 12 de Novembro, dos quais salientamos entre outros:

- a capacidade de dinamização e relacionamento fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação;
- ter bom senso, ser metódico e disponível;
- a compreensão e a tolerância associadas a atitudes de firmeza que exijam respeito mútuo.

Em suma e sintetizando Marques, R. (2002, pp. 26-28), o perfil do director de turma deve abranger as qualidades da tabela seguinte:

**Tabela 7: Qualidades do DT**

Qualidades	
<i>Humanas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de comunicação</li> <li>- Maturidade</li> <li>- Sociabilidade</li> <li>- Aceitação do outro</li> <li>- Responsabilização</li> </ul>
<i>Científicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagógica               <ul style="list-style-type: none"> <li>.autenticidade</li> <li>.aceitação do outro</li> <li>.empatia</li> </ul> </li> <li>- Psicologia</li> <li>- Didáctica</li> </ul>
<i>Técnicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condução de Reuniões</li> <li>- Organização de dossier</li> </ul>
<i>Atitudes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito</li> <li>- Optimismo</li> <li>- Flexibilidade</li> <li>- Coerência</li> <li>- Altruísmo</li> <li>- Cooperação</li> <li>- Sinceridade</li> <li>- Honestidade</li> <li>- Confiança</li> <li>- Realismo</li> <li>- Justiça</li> </ul>

### 2.5.4 – Formação

A ocorrência da reforma educativa e a mudança que ocorre na sociedade leva o professor a uma constante desactualização curricular. Para um bom desempenho das suas funções, nas quais se integram as de direcção de turma, de acordo com Moraes, M. (2003, p. 110) “*o professor tem de possuir uma sólida formação de base e estar disponível para uma formação contínua e continuada, desligada de uma lógica de oferta e procura individual*”. Contudo, esta só deve ter sentido quando encarada numa perspectiva crítico - reflectiva, criativa e livre.

Para Formosinho, J. (2001, pp. 86-87), ser professor “*(...) sempre foi muito mais do que dar aulas, sempre implicou preocupar-se com o bem-estar e segurança dos alunos, apoiar pessoalmente os alunos, respeitar as famílias e procurar os métodos de ensino e avaliação mais eficazes. Ser professor sempre foi tanto educar como instruir*”. A direcção de turma será certamente um dos cargos atribuídos aos professores em que as palavras do autor mais sentido terão.

A formação do pessoal docente compreende a formação inicial, a formação específica e a formação contínua.

De acordo com o Decreto-Lei 1/98 de 2 de Janeiro (art. 13º, p. 12) “*a formação inicial (...) é a que confere qualidade profissional para a docência*”.

A formação especializada tem como objectivo a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas e a formação contínua, de acordo com o art. 15.º do mesmo decreto, “*destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente*”. Este tipo de formação visa ainda objectivos de progressão de carreira. Importa ainda referir que a alínea e) do art. 8º do Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, prevê “*Identificar as necessidades de formação no âmbito da direcção de turma*”.

Em suma, o acréscimo de competências gerais exigidos aos professores incluindo o seu desempenho na direcção de turma, relembra-nos a opinião de Formosinho, J. (2001, p. 88), de que a formação contínua é indispensável na “(...) *actualização das práticas dos professores às novas políticas, aos novos contextos e aos novos desafios postos à escola de massas*”.

### **3 - Competências práticas e organizacionais atribuídas aos professores**

A lei reconhece aos professores as várias competências enunciadas no ponto anterior. Importa então saber se essas competências legais têm uma adaptação prática na realidade do ensino português.

Apesar das assimetrias regionais em termos do desenvolvimento do sistema de ensino português, é tido como aceite que a mudança invade todas as áreas económicas, quer ao nível da produção de bens, como na prestação de serviços.

Devido à crise que se fazia sentir na educação ocorre um investimento por agências especializadas na promoção da inovação escolar. Segundo Canário, R. (2005, p. 90), esta inovação “*tem como finalidade a de aumentar a eficácia e a produtividade de sistemas cujo crescimento exponencial (“explosão escolar”) não alterou o carácter fundamentalmente artesanal dos processos de ensino*”. Esta inovação entendida como uma estratégia de inovação deve contribuir para um aumento de capital fixo e de capital humano.

Assim, também a instituição Escola foi alvo de intensas transformações nas últimas décadas. A referida metamorfose é visível tanto em termos conceptuais, como estruturais.

De facto, concebe-se um novo papel para as escolas, agora que o tempo passado em família é cada vez mais escasso, não só na transmissão de conhecimentos teóricos,

embora esta vertente também se tenha tornado mais exigente, como na veiculação de padrões de comportamento aceites pela sociedade.

Além disso, a escola tem de conciliar essas funções com as novas regras da economia e do mundo do trabalho, que se regem pela maior produtividade, interdependência, bem como interligação de saberes, competência e alargamento das fronteiras de acção.

Contudo, o processo de mudança no campo educativo tem sido afectado por uma dupla ineficácia, e segundo Canário, R. (2005, p. 93), “*esta ineficácia tem por base (...) a simultaneidade da coexistência e do desencontro de duas lógicas distintas da mudança: uma lógica de reforma e uma lógica de inovação*”. De facto, se de uma das lógicas resultam mudanças formais pouco profundas, da outra resulta uma renitência por parte do professor, uma vez que a comodidade é-lhe favorável.

Ao professor é atribuído o papel de instrumento da mudança no sistema educativo, uma vez que segundo Canário, R. (1994) citado por Moraes, M. (2003, pp. 106-107), o professor é o elemento essencial na promoção do sucesso educativo, “*uma organização social, uma cultura própria, que funciona, articulando-se de modo diferenciado e selectivo com diferentes grupos sociais que constituem um público escolar social e culturalmente heterogéneo*”. Como consequência, as suas funções têm de ser revistas.

É nesse sentido que, hoje, uma das principais competências atribuídas ao professor se refere à capacidade para gerir situações de mudança. Assim, de acordo com a afirmação de Ceitil, M. (2004, p. 75), o professor deverá “*(...) manifestar comportamentos que evidenciam que (...) mantém a força e a energia necessárias para gerir diferentes situações de mudança, supera os obstáculos e as resistências, pessoais e dos outros, e mantém um direccionamento claro em processos de mudança (...)*”. Nestas situações, o mais importante é o professor orientar a sua conduta por princípios éticos e morais.

### **3.1 – A formação: seu contributo e influência nas competências práticas organizacionais dos professores**

Deste modo, é atribuída capital importância à formação de professores, como se conclui pela afirmação de Garcia, C. (1999, p. 11), “(...) *a formação de professores está a transformar-se numa área válida e complexa de conhecimento e investigação (...)*”. Este carácter essencial da formação revela-se tanto num momento inicial, prévio ao exercício da profissão, como de modo contínuo, ao longo da carreira.

A formação pode ser entendida, de acordo com Garcia, C. (1999, p. 19), como um “ (...) *processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos* ”. Assim, a formação de professores, para além de possibilitar o desenvolvimento de novas experiências que conduzem à aprendizagem, permitem ao educador operar um crescimento pessoal que o enriquece enquanto indivíduo.

De facto, hoje os professores vêm-se obrigados a lidar com uma realidade diferente de há alguns anos atrás, pois existem, na actualidade, novos meios de comunicação que possibilitam um acesso cada vez mais rápido e fácil à informação.

Todavia, para que essa facilidade seja percebida como tal, há que dotar estes profissionais de meios para que seja possível o domínio destas novas técnicas de comunicação.

Se os professores recém-formados já adquiriram, à partida, estas competências, os que já possuem uma vasta experiência profissional nem por isso, e isso não deve ser utilizado, de modo algum, como ferramenta de discriminação.

Segundo o autor já citado, “(...) *dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência técnica e arte da mesma, ou seja,*

*possuam competência profissional*". (Garcia, C., 1999, p. 22). É neste sentido que a formação contínua surge, para estes professores, com o objectivo de renovar saberes e actualizar métodos de trabalho, de modo a adaptar a profissão de ensino à nova realidade socioeconómica.

Este aspecto está relacionado com uma outra competência que o professor deverá dominar, que é a capacidade de auto-renovação. Isto significa, segundo Ceitil, M. (2004, p. 87), que a "*(...) pessoa mantém regularmente actividades de auto-manutenção e desenvolvimento pessoal, nos planos físico, emocional, intelectual e espiritual (...) de modo a manter-se activa e eficaz de uma forma constante, consistente e continuada*", ideia que, mais uma vez encaminha os professores para as acções formativas.

A importância da formação de professores foi já reconhecida em 1989, quando o Ministério da Educação e Ciência a designou como um dos aspectos principais do Projecto para a Reforma do Ensino.

Contudo, o ponto do domínio das novas tecnologias corresponde apenas a um dos vários aspectos a veicular na formação de professores. Como afirma Garcia, C. (1999, p. 25), "*(...) a formação de professores possui um objecto de estudo singular, que são, (...) os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores*". Percebe-se, assim, o carácter abrangente da formação nesta área.

Isto explica-se pelo facto de, para além de ser capaz de lidar com o desenvolvimento tecnológico, como acontece na grande maioria das profissões do sector dos serviços, o professor lida de perto com todas as mudanças sociais ocorridas, pelo que deve estar apto para lidar com elas e encontrar soluções para os problemas que surgem.

Assim, a formação de professores deve ter como objectivo preparar estes profissionais para as questões relacionadas, de forma directa e imediata, com o decorrer da aula, como a transmissão de conceitos, normas e valores, técnicas de comunicação e relacionamento, entre outras. Mas a finalidade deste tipo de formação não deve ficar por aí.

Na verdade, a formação de professores deve esforçar-se por inserir nesta profissão os novos modelos de competência que são aplicados a outras áreas económicas.

Assim, a formação de professores deve incentivar à colaboração na realização de projectos escolares, de modo a criar sinergias importantes, contribuir para a adaptação ao actual clima de incerteza e de mudança constantes e, sobretudo, desenvolver “(...) *comportamentos que evidenciam (...) facilidade de lidar com o imprevisto e com situações pouco estruturadas, enfrentando com optimismo e perseverança, as frustrações resultantes de expectativas não concretizadas (...)*”, como é afirmado por Ceitil, M. (2004, p. 35) numa abordagem aos novos modelos de gestão regidos pela teoria da competência.

Estes aspectos são essenciais dado que, cada vez mais, o professor, no seu dia-a-dia lida com situações únicas e é obrigado a agir com a incerteza como pano de fundo. Compreende-se, assim, que características como a autoconfiança e a auto-estima são essenciais para a tomada de decisão, pois só assim, o professor vai superar a frustração de tomar uma má opção face a um problema que se apresentou como ambíguo.

Ceitil, M. (2004, pp. 40 - 41) afirma que “(...) *uma pessoa que tenha um auto-conceito positivo e uma sensação de elevado valor pessoal, não se deixa abater facilmente e consegue mobilizar recursos pessoais para fazer face e se adaptar às situações difíceis*”. Compreende-se assim, o quanto importante é desenvolver no professor este tipo de carácter, quando ele não é inato.

É por este motivo que Garcia, C. (1999, p. 41) sublinha a “(...) *necessidade de formar os professores para que consigam ser reflexivos em relação à sua própria prática*”. Este aspecto explica-se devido ao facto de o professor, enquanto Ser Humano e Ser Social, acarretar uma série de experiências prévias, valores, conhecimentos que muitas vezes têm de ser revistos, ou pelo menos não devem interferir em determinadas decisões a tomar.

O mesmo autor refere que “(...) *as crenças, atitudes, disposições e sentimentos dos professores acerca da matéria que ensinam influenciam o conteúdo que seleccionam e como ensinam esse conteúdo.*” (1999, p. 89), o que vem confirmar a ideia expressa no parágrafo anterior.

Contudo, a formação não deve ter apenas como destinatário o professor, mas também a escola para onde trabalha. Logo, de acordo com Correia et al (1997), citado por Moraes, M. (2003, p. 110), a formação “*não pode ser apenas uma formação qualificadora, mas tem de ser uma formação qualificante*”, não apenas para obter mais um diploma, mas para aumentar o seu conhecimento de modo a dar benefício ao aluno.

A formação deve estar relacionada com projectos profissionais e organizacionais, visto que é necessário conjugar a “*lógica da oferta*” com a “*lógica da procura*”. A essência principal do funcionamento reside na subordinação da oferta à procura.

O modelo de formação vigente, de acordo com Moraes, M. (2003, p. 114) “*assenta na obrigatoriedade da formação (dita contínua) gera por si só, desmotivação e resistência nos formandos*”, transforma-os em consumidores de formação para a progressão na carreira, em vez de proporcionar o seu desenvolvimento pessoal e profissional capaz de produzir mudança no contexto em que trabalha.

Desta forma o docente encara a formação contínua como obrigação, não é encarada como incidência directa do exercício profissional e na relação da escola com a comunidade.

### **3.2 – O relacionamento: sua importância nas práticas organizacionais dos professores**

Outras das competências exigidas ao professor refere-se ao aspecto relacional. De facto, o professor deverá manter uma série de relações com outros elementos que participam, de forma mais ou menos directa, na sua actividade.

Isto diz respeito não só à interligação com outros colegas da profissão, como já foi referido, no sentido de criar sinergias, mas também com uma série de outros elementos, como os próprios alunos, respectivos encarregados de educação, outros

elementos que participam no dia-a-dia da escola e indivíduos pertencentes à comunidade envolvente.

Ao estabelecer estas interacções o professor consegue reunir os dados necessários para um bom desempenho, na medida em que ele deverá adaptar os conhecimentos a veicular, bem como a forma de os transmitir às estruturas da escola, da comunidade e, sobretudo, dos alunos.

Esta competência requer que o professor saiba escutar e demonstre disponibilidade para tal. Isto porque, segundo Ceitil, M. (2004, p. 103), “*Quando as pessoas se sentem compreendidas, sentem-se melhor aceites e valorizadas, o que propicia um ambiente mais favorável para falar abertamente e, também, aceitarem melhor as opiniões e as perspectivas dos outros*”. Assim, só quando desenvolve uma comunicação empática e que demonstre consideração pelo outro, o professor é capaz de obter a colaboração dos pais, alunos e comunidade no alcance dos seus objectivos.

O estabelecimento da empatia, nas relações passa pelo respeito pela individualidade da outra parte e da isenção de juízos críticos. Isto implica, por parte do professor uma outra competência: a capacidade para lidar com a diferença.

Esta competência surge num contexto em que se observa, nas escolas portuguesas, uma diversidade cada vez maior. Esta diversidade surge como consequência da maior mobilidade verificada pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e de transportes, bem como, pelo alargamento de fronteiras possibilitado pela globalização.

Assim, na actualidade, a sala de aula é o ponto de encontro de diferentes culturas, padrões de comportamento e formas de comunicar, pelo que cabe ao professor saber lidar com essa diversidade.

De acordo com Ceitil, M. (2004, p. 79), “*Gerir a diversidade é demonstrar (...) que se acredita no potencial e na capacidade das pessoas para realizarem determinadas actividades e assumirem responsabilidades, para além dos estereótipos de género, raça, categoria social ou outros (...)*”. Assim, conclui-se que gerir a diversidade passa por não emitir juízos de valor acerca das capacidades individuais daquele que é diferente, baseados nas características dessa diferença.

Na verdade, na situação da sala de aula, a diversidade deve ser considerada com um aspecto enriquecedor, na medida em que possibilita conhecer novos horizontes, novos costumes e tradições, o que se vai reflectir no desenvolvimento da personalidade dos educandos.

Em suma, pode-se afirmar que o mundo actual trouxe necessidades de reestruturação à actividade de ensino. De facto, com as mudanças percebidas os professores vêm-se hoje obrigados a adquirir novas competências, tanto a nível pessoal como social.

Isto implica que os professores da actualidade, de acordo com a perspectiva prática e organizacional que aqui se pretende tratar, sejam capazes de rever os seus princípios e formas de relacionamento e interacção com os restantes elementos do sistema de ensino. “*Ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor (...)*” (Garcia, C. 1999, p. 13).

Deve ser atribuído um lugar de destaque à formação dos professores, não só num momento inicial como de forma contínua. Isto explica-se pelo facto de, hoje, os professores terem de possuir capacidades para desenvolver as suas potencialidades, dada a acrescida exigência pela qualidade.

### **3.3 – Gestão e negociação de conflitos – A mediação**

A negociação pode ser entendida como, “*O efectivo poder negocial (...) em estabelecer, para os eventuais contendores, condições de contorno aptas a fazê-los aceitar a situação mais desejável para quem lhas oferece.*” (Pugliesi, M., 2001, p. 91). O problema estrutural nesta análise consiste em primeiro lugar, na presença de um mediador e em segundo lugar, de um outro elemento na esfera negocial que é a configuração de um precedente.

Entenda-se a mediação como uma variante da negociação. “*Os participantes numa negociação podem realizá-la directamente entre eles ou podem recorrer a um*

*terceiro, o mediador, que os apoia, ajuda e orienta no processo negocial.*” (Vasconcelos-Sousa, J., 2002, p. 19). O objectivo da mediação é a procura de acordo entre as pessoas envolvidas por um especialista. Em gestão de conflitos a mediação é um dos processos possíveis para chegar a um consenso.

O precedente está relacionado com a adopção de um determinado comportamento por parte do decisor pela primeira vez, ou seja, uma excepção que uma vez concretizada sempre deverá ser assumida por isonomia.

Na educação, o professor assume muitas vezes o papel de mediador. “*Vários trabalhos sobre a identidade do professor, assim como sua formação inicial ou continuada, indicam a mediação como qualidade inerente ao ser professor.*” (Loureiro, A., 2004, p. 82). A acção mediadora do professor no contexto escolar encontra-se na participação activa deste no tratamento dado ao conhecimento socializado, pois selecciona-o e transforma-o em conteúdos programáticos, como também é o responsável pela elaboração do projecto pedagógico da escola.

O professor transita entre as instâncias hierárquicas, alunos e respectivos encarregados de educação, para proceder à mediação de conflitos, pois é o responsável por garantir o equilíbrio entre as partes envolvidas no sistema escolar.

“*A mediação é um instrumento de diálogo e de encontro interpessoal que pode contribuir para a melhoria das relações e para a busca satisfatória de acordos em situações de conflitos.*” (Seijo, J., 2003, p. 9). O conflito não deve ser entendido como algo negativo, mas sim algo natural aos seres humanos e às suas formas de vida social. Se um conflito for bem conduzido pode até ser benéfico para as partes envolvidas. O diálogo é a alternativa mais viável na medida em que permite estabelecer de uma forma clara a consecução de interesses. Devem ser desenvolvidas competências de auto regulação e auto controle de forma a favorecer a autonomia individual nas tomadas de decisão.

Em suma, a mediação pode ser entendida como uma forma ou método de resolução alternativa de conflitos, onde duas ou mais partes recorrem à ajuda de uma terceira pessoa imparcial «o mediador», e juntos caminham na construção de um diálogo e de momentos de escuta que os levarão a um acordo satisfatório.

## 4 – O exercício da competência nas escolas

A competência de uma escola não equivale à soma das competências dos seus membros, mas sim da qualidade da combinação ou da articulação entre esses elementos. “A competência colectiva é uma resultante que emerge a partir da cooperação e da sinergia existente entre as competências individuais.” (Boterf, G., 2003, p. 229). A sinergia é tida como um valor agregado e não uma soma.

A competência colectiva é estruturada a partir de uma linguagem e o sentido emerge por isso das articulações e trocas fundadas nas competências individuais.

A competência colectiva é composta por quatro componentes;

“*Um saber elaborar representações compartilhadas*” (Boterf, G., 2003, p. 234) – Implica uma equipa de colegas que actua ou coopera na gestão de um determinado processo ou problema operacional.

“*Um saber comunicar-se*” (Boterf, G., 2003, p. 235) – Está relacionado com a chamada linguagem operativa comum. A linguagem natural sofre alterações ou deformações para as práticas correntes, que passam assim a ter nomes, que fazem parte apenas do contexto dos indivíduos daquela equipe.

“*Um saber cooperar*” (Boterf, G., 2003, p. 237) – Não é possível haver competência colectiva sem haver um conhecimento compartilhado. Uma condição essencial para a polivalência é estarem à disposição das equipas as competências individuais. A cooperação ou por outra o agir comunicacional é distinguido por Habermas (1987) em quatro categorias: O agir tecnológico que é a acção orientada para a concretização de um objectivo; o agir orientado por normas em que os membros de um grupo agem a partir das regras do seu grupo de pertença; o agir dramaturgico, que corresponde à acção do indivíduo perante o grupo e por último; a acção comunicacional que está relacionada com o entendimento dos indivíduos a fim de conseguirem coordenar um plano de acção em relação a uma esquematização.

O saber cooperar não exclui as tensões e os conflitos, mas inclui a capacidade de os considerar normais.

*“Um saber aprender colectivamente da experiência”* (Boterf, G., 2003, p. 240) – Uma equipa é competente quando consegue aprender com a experiência.

A introdução de novos sistemas de informação veio provocar alterações ao nível dos empregos, das técnicas, da gestão e das formas de organização. Estas tecnologias permitem que as organizações funcionem como uma empresa virtual, ou seja, as pessoas podem estar dispersas em termos geográficos, mas integradas e a trabalhar para um mesmo objectivo.

O grande desenvolvimento verificado desde os anos 90 foi de facto a capacidade de comunicação em rede tornada possível pela utilização da Internet. Para as novas tecnologias serem utilizadas nas escolas é fundamental que os professores tenham formação específica.

Outros temas para além das novas tecnologias merecem destaque quando se fala em formação. A multiculturalidade, as necessidades educativas especiais ou o fenómeno da migração são apenas alguns exemplos.

De forma a chegar à competência através da profissionalização, a formação assume um carácter insubstituível. Destacam-se algumas modalidades de formação por serem capazes de treinar os formandos a combinar recursos em torno de esquemas operatórios.

*“A pedagogia da simulação”* (Boterf, G., 2003, p. 75) permite, preparar para gerir situações profissionais nos domínios técnicos, relacionais, comportamentais e económicos. A simulação permite preparar situações correntes ou situações pontuais / acidentais.

O confronto com actividades de “debriefing” que acompanham as situações de simulação levam à activação de recursos de forma a corrigir ou potenciar a construção de esquemas operacionais. Na simulação há um desvio em relação à realidade no entanto a sua importância reside na tomada de consciência do processo no que se refere aos seus pontos fortes e aos seus pontos fracos.

*“A formação por alternância”* (Boterf, G., 2003, p. 75). No exercício da profissão deverá adquirir-se a capacidade de esquematizar, combinar e transformar os

conhecimentos teórico/práticos. Na formação as práticas profissionais são consolidadas ou modificadas de acordo com as combinações desenvolvidas.

*“As formações centradas na resolução de problemas, os estudos de caso e a pedagogia de projecto”* (Boterf, G., 2003, p. 75). Aprendem-se a combinar vários recursos na análise de uma situação ou problema, no sentido de contribuírem para uma maior profissionalização. São formações com um sentido semelhante à formação por alternância.

No quadro seguinte, podem verificar-se quais as competências com base na personalidade e quais as competências com base no comportamento.

A iniciativa e os valores são características psicológicas que estão na base das competências. Na base do comportamento, a competência de motivação e integridade são na opinião de Green (1999), os eixos que melhor descrevem as competências comportamentais.

**Tabela 8: Competências**

<b>Competências com base na personalidade</b>	<b>Competências com base no comportamento</b>
<p><b>Iniciativa:</b> pessoa com iniciativa própria e motivada para obter resultados excepcionais; gosta de desenvolver um esforço extra na realização do trabalho e pesa na melhor forma de aumentar os resultados</p>	<p><b>Motivação</b> para o trabalho: é capaz de começar e persistir com planos específicos de acção até o objectivo ser alcançado; passa muitas horas a trabalhar e faz sacrifícios pessoais para realizar objectivos</p>
<p><b>Valores:</b> Capacidade para pensar em formas que reflectem fortes valores; crenças em valores tradicionais tais como a família e trabalho duro; possui uma atitude do tipo “<i>a honestidade é a melhor política</i>”.</p>	<p><b>Integridade:</b> Segue o que está escrito sobre a ética do negócio; explica os valores centrais do negócio aos colaboradores de forma completa; corrige os outros em conformidade com a declaração dos procedimentos.</p>

Fonte: (Adaptado de Green, 1999, por Cascão, F., 2004, p. 26).

Entendam-se as competências com base na personalidade como inferências acerca de características internas; por outro lado, as competências com base no comportamento são caracterizadas por acções específicas.

## **Capítulo II – Metodologia**

## 1 – Caracterização do meio

Na actualidade, o meio é referência obrigatória nos estudos da área da educação, dada a sua importância no novo conceito de escola. A Lei de Bases do Sistema Educativo consigna o meio como conteúdo curricular, quer como princípio quer como método de integrar conhecimento. Se o meio assim for assumido, promove-se o que Lefebvre designa por “*didáctica em contexto*” onde “*o contexto coloca o objectivo da lição num conjunto e confere o seu verdadeiro sentido*” (Pacheco, J., 1995, p. 64). Desta forma, o aluno participa directamente com a realidade em que está inserido. Aqui, a escola está numa das suas dimensões, a de criar cultura no meio e comunidade em que está inserida e nos quais procura recursos. Na nossa caracterização, não esquecemos a sua outra dimensão, a de escola enquanto espaço físico que serve a sua comunidade. Alertamos, tal como Macedo, B. (2000, p. 17), que utilizamos indiferentemente os termos “escola” e “estabelecimento de ensino” no sentido de “escola – organização”.

### 1.1 - O Concelho A

O Concelho A pertence à Área Metropolitana de Lisboa, tem uma área de 168 Km<sup>2</sup>, pouco menos de 200 000 habitantes, foi criado conforme referem a Carta Cultural (2001, p. 30) e o Roteiro Turístico do Concelho A (2003, p. 11) por decreto Real a 26 de Julho de 1886, e localiza-se na margem direita do rio Tejo, a sudeste (2003, p. 4).

Ainda de acordo com o mesmo Roteiro Turístico (2003, pp. 2-53), é um concelho em mudança com um rico e extenso património natural, histórico e cultural. É do conhecimento comum que este concelho tem sido e continua a ser o principal

abastecedor de produtos do sector primário à capital do país, razão pela qual os habitantes do concelho eram conhecidos por Saloios, expressão bem definida no texto de Soares, M. (1986. p. 143), *“Por entre a diversidade etnográfica que caracteriza o povo português, o Saloio constitui até hoje um dos seus elementos mais proeminentes. Mas este tipo, tão singular quanto inconfundível, que se afadiga ainda pelos arredores de Lisboa, está a debater-se e a esvair-se no dia a dia da civilização moderna, como por toda a parte sucede com as culturas tradicionais, neste alisar de arestas do mundo actual”*. Actualmente, o concelho é uma das regiões do país com mais indústria transformadora de conteúdos audiovisuais, *“sobretudo, nas artes gráficas e serigrafia”*, conforme citação na Carta Cultural (2001, p. 169). É visível no Catálogo de Edições de Informação Geográfica do Concelho A (2001), nas suas Cartas Topográficas – Rede Viária Classificada e Plano Director de Acessibilidades Municipais, que actualmente conta com uma moderna e funcional rede viária (A1, A8, A10, CRIL, CREL, Ponte Vasco da Gama). Também conta com uma grande variedade de gentes oriundas de vários países, religiões e etnias que lhe dão um realce multicultural. De acordo com a Carta Cultural de A (2001, p. 31), o concelho A era constituído nos anos 80 por 25 freguesias, mas da conjugação de uma importante alteração em 1997 numa das suas principais freguesias, com a da criação do Concelho B em 1998, originou que passasse a ser constituído desde então por 18 freguesias, *“...o que corresponde a menos 14% da sua área e menos 40% da sua população residente.”* (Carta Cultural de A, 2001, p. 31).

Conforme registo em muitos documentos soltos, disponíveis nas bibliotecas do concelho e no próprio *site* oficial da Câmara, a sede do concelho foi elevada a cidade em 9 de Agosto de 1990. Do Catálogo de Edições de Informação Geográfica do Concelho A (2001), retiramos da sua Carta Topográfica – Rede de Triangulação, a informação de que a cidade está localizada no coração do concelho, facilitando e contribuindo também esse facto para que seja a sua sede político-administrativa por excelência. A sua actividade agrícola é importante mas também o são como se pode deduzir do descrito na Carta Cultural do Concelho A (2001, p. 169) as do sector terciário (comércio e serviços), que lhe acentuam o estatuto de primeira cidade do concelho.

O seu centro urbano mantém ainda parte significativa dos seus traços arquitectónicos originais, com destaque para os edifícios dos Paços do Concelho,

Palácio da Justiça e Igreja Matriz, constituindo autênticos espelhos do seu passado cultural. A Igreja Matriz, de acordo com Proença, P. A., (1940, p. 18) é bastante antiga uma vez que já existia no século XIII. É nesta zona da cidade que se desenvolvem actividades socioeconómicas expressivas para a sua identidade. Também, e de acordo com Azevedo, C., (1983, p. 11), e Freire, M. G., (1986, pp. 225-226), foi nesta zona que em 4 de Outubro de 1910, um dia antes da proclamação da República, foi içada a respectiva bandeira. Comemora o seu dia Municipal a 26 de Julho conforme é citado por Azevedo, C., et al (1983, p. 11).

Quanto às características da sua população e de acordo com o Censos 2001, o Concelho A apresenta uma variação positiva (3,6 %) no que diz respeito à variação populacional relativa na Grande Lisboa e nos concelhos que a integram entre 1991 e 2001, o que faz com que se posicione em quinto lugar no conjunto dos concelhos da Grande Lisboa. Segundo a mesma fonte, as 18 actuais freguesias do concelho A contavam em 2001 com cerca de 199 000 habitantes, mais 7000 que o descrito no acto censitário de 1991.

Quanto à estrutura etária da população residente no Concelho A, a pirâmide de idades elaborada a partir do Censos 2001 demonstra um envelhecimento da população, que no entanto é dos menos significativos quando comparada com as dos outros concelhos da grande Lisboa.

Quanto à escolaridade da sua população, os gráficos do Censos 2001 demonstram que a escolaridade dos residentes no concelho está a aumentar qualitativamente, prova em nosso entender, dos benefícios que cobertura integral do sistema de ensino efectuada a partir dos finais dos anos 70 trouxe aos jovens. A nossa dedução deve-se ao facto de os gráficos do Censos 2001 demonstrarem que a população com níveis de escolaridade superior ao 3º ciclo triplicou. No entanto, a população com escolaridade inferior ao 1º ciclo do ensino básico é ainda elevada.

As habitações no concelho não se encontram distribuídas uniformemente segundo os dados do Censos 2001. No interior do concelho cujas freguesias têm maior área há poucos edifícios, contrastando com as freguesias de menor área a sudeste, que por se encontrarem mais perto de Lisboa apresentam uma pressão de construção muito maior. As habitações que se encontram nas freguesias das escolas X e Y objecto do

nosso estudo são segundo os dados do Censos 2001, as que apresentam uma maior taxa de utilização como alojamentos.

A cidade conta com um conjunto importante de equipamentos de utilização colectiva como um jardim municipal, parque da cidade, pavilhão gimno-desportivo, museu municipal, quinta cultural, bibliotecas e serviços fundamentais na área da saúde, ensino, justiça, protecção civil e segurança pública.

Ainda segundo o Censos 2001, o concelho A apresenta uma taxa de População Activa de cerca de 57% e um tecido empresarial com 7000 empresas distribuídas da seguinte forma: Sector Primário: 1%; Sector Secundário: 24,5%; Sector Terciário: 74,5%.

Em suma, a sua localização e acessibilidades garantem centralidade e expansão.

As escolas do concelho A objecto do nosso estudo localizam-se em duas freguesias distintas: a Escola X na freguesia sede do concelho, e a Escola Y numa freguesia vizinha desta.

<b>Freguesia</b>	<b>Área (Km2)</b>	<b>População</b>
Escola X	32,84	24237
Escola Y	3,62	21947

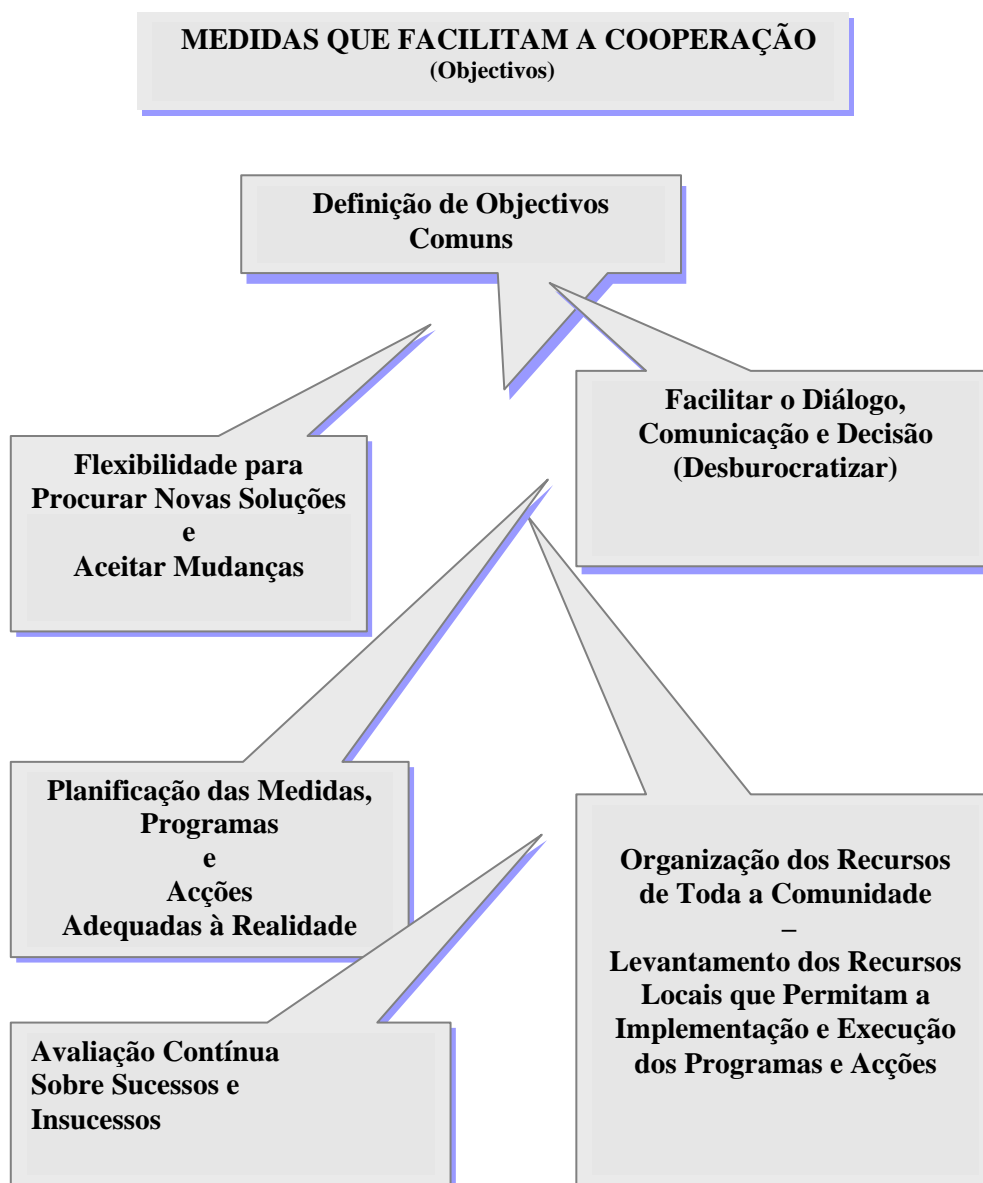
(Fonte: INE, Censos 2001)

Estas freguesias são as que mais se evidenciam em termos de população, mas a freguesia na qual se encontra a escola Y tem vindo a perder população segundo os dados do último Censos, apesar da variação positiva da sua população em termos de concelho referida atrás.

Importa ainda referir que o concelho A tem mais nove escolas básicas 2/3, todas sedes de agrupamento.

De seguida, apresentamos um quadro síntese da nossa leitura sobre as medidas de cooperação que a Câmara implementou com as escolas do concelho.

**Tabela 9: Quadro Síntese de Medidas que Facilitam a Cooperação entre a Câmara e as Escolas**



(Fonte: Câmara Municipal A)

Importa referir, que estas medidas facilitadoras de cooperação entre a Câmara Municipal e as escolas do concelho, só serão possíveis se forem cumpridas as quatro “*exigências do trabalho em parceria*”, enunciadas por Carmo, H. (2004, pp. 4-5): “*Desafio ético*”; “*Estilo democrático de orientação*”; “*Regras que dêem coesão à rede e que a viabilizem*”; e a “*Maturidade emocional*”, que o autor referido salienta como “*recurso escasso*” por nem sempre estar presente em todos os protagonistas do trabalho em parceria.

### **1.1.1 - A Escola X**

É uma escola básica 2/3 localizada na freguesia sede do Concelho A.

Foi inaugurada no ano lectivo 1972/73 numas instalações provisórias e com designação diferente da actual. Funciona nas actuais instalações desde o ano lectivo 1986. Tem a actual designação desde 23 de Março de 1999.

A escola é sede de agrupamento vertical de um conjunto de dezasseis escolas:

- 2 Escolas jardim-de-infância;
- 5 Escolas básicas do 1º ciclo com jardim-de-infância;
- 8 Escolas básicas do 1º ciclo;
- 1 Escola básica dos 2/3 ciclos (sede do agrupamento).

A Escola tem uma população de cerca de 1000 alunos entre os 10 e os 16 anos.

Apresenta grande diversidade sócio – cultural, coexistindo alunos oriundos de zonas rurais e urbanas. É também evidente a grande heterogeneidade racial existente, tanto de países lusófonos como de outros, com destaque para a comunidade de origem africana. Ultimamente, também tem chegado um número significativo de jovens provenientes de países tão diversos como o Brasil, Canadá, Indonésia, Macau, Holanda, Suíça e países do Leste Europeu.

Actualmente trabalham 143 professores, 45 funcionários e cerca de 1000 alunos provenientes maioritariamente da freguesia sede do concelho e das cinco freguesias vizinhas.

## Recursos Físicos

A Escola X apresenta-se como um espaço que pretende ser agradável, ajardinado e relativamente cuidado. É constituído por cinco blocos (A, B, C, D e E), nos quais funcionam as actividades lectivas, sendo o D um pré-fabricado a necessitar de restauro, apenas utilizado por um ou outro Clube. Há ainda um Bloco independente, onde não funcionam actividades lectivas. O pavilhão A é essencialmente destinado aos Serviços. O esquema abaixo ilustra a parte física da escola:

**Tabela 10: Quadro dos Recursos Físicos**

	R/C	Piso 1
<b>BLOCO A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselho Executivo.</li> <li>- Serviços Administrativos.</li> <li>- SASE.</li> <li>- Sala dos Professores.</li> <li>- Reprografia.</li> <li>- PBX.</li> <li>- Arrecadações.</li> <li>- Sanitários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salas de reuniões.</li> <li>- Biblioteca.</li> <li>- Salas de informática.</li> <li>- Sala de Audiovisuais.</li> <li>- Sala de Música.</li> </ul>
<b>BLOCOS B, C e E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salas de aulas.</li> <li>- Salas de EVT / EV.</li> <li>- Laboratórios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de Apoio Educ. – C.</li> <li>- Psicóloga (UNIVA) – B.</li> <li>- Salas de Aulas.</li> </ul>
<b>BLOCO INDEPENDENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refeitório.</li> <li>- Sala de convívio dos Alunos.</li> <li>- Papelaria.</li> <li>- Sanitários.</li> <li>- Arrecadações.</li> </ul>	
<b>Na escola existe um campo de jogos com balneários (femininos e masculinos)</b>		

## Outros Recursos Físicos

A Escola dispõe ainda de equipamentos, tais como: retroprojectores, projectores de diapositivos e material de fotografia e vídeo.

Para além destes recursos há a registar os materiais/equipamentos específicos dos diferentes grupos disciplinares.

## **Recursos Humanos**

### Quadro Docente

Constituído na sua maioria por professores do Quadro de Escola. No entanto, há alguns docentes destacados e contratados, verificando-se todos os anos lectivos uma mobilidade não muito significativa, sendo esta mais visível ao nível do terceiro Ciclo.

### Quadro Não Docente: Administrativos

Nesta área, os Recursos Humanos estão subdivididos pelas seguintes áreas: tesouraria, contabilidade, economato e vencimentos, de alunos, pessoal docente e não docente, horário de docentes, registo e controlo de assiduidade.

### Quadro Não Docente: Auxiliares de Acção Educativa

O Pessoal Auxiliar de Acção Educativa encontra-se distribuído por diferentes funções, cobrindo de forma deficitária, todo o espaço escolar.

### Quadro Não Docente: Pessoal Técnico (Serviços de Acção Social Escolar)

Este serviço dispõe apenas de uma única responsável que assegura todas as funções inerentes às necessidades sociais dos alunos.

### Alunos

Como já referimos, os alunos são maioritariamente oriundos das cinco freguesias vizinhas da escola, da freguesia da sede de concelho e, apresentam idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. Há um número significativo de alunos de origem africana para quem a língua portuguesa é uma segunda língua.

**Tabela 11: Número de turmas por ano de escolaridade – X**

Turmas (Total)	2º Ciclo		3º Ciclo		44
	5º ano	11	7º ano	5	
6º ano	13	9º ano	7		

Outros

A Escola possui Associação de Pais e Encarregados de Educação, a quem compete participar e dinamizar de uma forma efectiva e colaborante em iniciativas e situações que visem a promoção do sucesso escolar dos seus educandos.

**Tabela 12: Associação de pais – X**

<b>Associação de Pais e Enc. de Educação</b>	Assembleia Geral	5	17
	Conselho Fiscal	6	
	Direcção	6	

Órgãos de Gestão e Administração/Estruturas de Orientação Educativa

<b>Assembleia de Agrupamento:</b> (10 elementos)	{	Professores –	5
		Pessoal não Docente –	2
		Representantes dos Pais e Encarregados de Educação –	2
		Representante da Autarquia –	1

<b>Conselho Pedagógico:</b> (12 elementos)	{	Presidente da Com. Executiva Instaladora –	1
		Coordenador de Directores de Turma –	1
		Coordenadores de Departamento –	5
		Representante dos Serviços de Estruturas de Apoio Educativo –	1
		Representante dos Pais e Encarregados de Educação –	1
		Coordenadora dos Clubes e Projectos –	1
		Representante do BE/CRE –	1
		Representante do Pessoal não docente –	1
<b>Comissão Executiva Instaladora:</b> (7 elementos)	{	Presidente –	1
		Vice-Presidentes –	3
		Assessores Técnico - Pedagógicos –	3
<b>Conselho Administrativo:</b> (3 elementos)	{	Presidente da Comissão Executiva Instaladora –	1
		Vice-presidente da C- E. I. -	1
		Chefe dos Serviços de Administração Escolar –	1

#### Estruturas de Orientação Educativa

- ❖ Departamentos Curriculares / Áreas Curriculares
- ❖ Coordenadores de Departamento
- ❖ Coordenador de Directores de Turma
- ❖ Coordenadores de Ano
- ❖ Representantes de Grupos Disciplinares
- ❖ Directores de Turma
- ❖ Núcleo de Apoio Educativo
- ❖ UNIVA – Unidade de Intervenção na Vida Activa
- ❖ SPO – Serviço de Psicologia e Orientação
- ❖ GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

### Outros Órgãos e Instituições Colaborantes

- ❖ Centro de Saúde
- ❖ Associações de Solidariedade Social
- ❖ Escola Segura
- ❖ Associações Recreativas e Desportivas
- ❖ Instituto de Emprego e Formação Profissional – Centro de Emprego Local – Serviços da Câmara Municipal
- ❖ Recrijovem
- ❖ IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

### Departamentos

- ❖ Departamento de Línguas;
- ❖ Departamento de Ciências Sociais;
- ❖ Departamento de Matemática, C. Físico-Químicas e Ciências Naturais;
- ❖ Departamento de Música e Movimentos;
- ❖ Departamento de Artes e Tecnologias.

### Clubes

- ❖ Clube de Matemática
- ❖ Clube Joviculturas
- ❖ Clube do Artesanato
- ❖ Clube de Fotografia
- ❖ Clube Europeu
- ❖ Clube de Teatro
- ❖ Clube “Os Verdes”/Jardinagem
- ❖ Oficina do “Gepetto” (madeiras)
- ❖ Atelier de Expressão Musical
- ❖ Arte e Design
- ❖ Desporto Escolar
- ❖ Jornal Escolar

### 1.1.2 - A Escola Y

É uma escola básica 2/3 localizada numa freguesia do concelho A do distrito de Lisboa.

Foi Escola Secundária durante muito tempo, para alguns durante mais de 20 anos. Depois, durante alguns meses foi Escola Profissional. Posteriormente foi Escola Básica até que as instalações provisórias passaram a definitivas. Durante algum tempo esteve inactiva, reiniciando a actividade como Escola Básica 2,3 (nome da localidade) no ano lectivo 1996/1997. Posteriormente, verificou-se a alteração para o nome que actualmente possui. As suas actuais instalações foram inauguradas no ano lectivo 2004/05, portanto, no ano em que decorre o nosso estudo. O pavilhão Gimno-desportivo ainda não se encontra concluído.

Encontra-se numa freguesia do Concelho A etnicamente diversificada, com população oriunda de bairros clandestinos de outras freguesias do concelho A, de freguesias de Lisboa que aqui foram realojadas, de cidadãos provenientes dos PALOP, de comunidades como a Indo-Paquistanesa, cigana e, de países do Leste Europeu.

A escola encontra-se situada numa zona alta do concelho cuja freguesia se caracteriza por ser um dormitório de Lisboa, de construção em altura (prédios até 15 andares), sendo uma das freguesias mais populosas do Concelho A, razão pela qual existe outra EB 2/3 também sede de agrupamento na mesma freguesia. Segundo o Projecto Educativo da Escola Y (2002-2005, pp. 2-4), coabitam na freguesia desde famílias (maioria) com níveis de escolaridade muito baixo, às (minorias) com nível de escolaridade alto, e ainda por outras que embora o nível de escolaridade seja médio, o desconhecimento da língua portuguesa dificulta-lhes o apoio aos seus educandos e inibe-os de participarem activamente com a escola. Apesar do exposto, o PEE (2002-2005, p. 3) salienta que *“O nível médio de instrução na freguesia é, não obstante, razoável e a reduzida a taxa de analfabetismo”*. Ainda de acordo com (PEE), são visíveis grandes dificuldades económicas numa parte significativa da população, que

originam um mau viver, reflectido muitas vezes nas atitudes e comportamentos dos alunos.

A escola é sede de agrupamento vertical de um conjunto de duas escolas:

- 1 Escola básica do 1º ciclo com jardim-de-infância;
- 1 Escola básica dos 2/3 ciclos (sede do agrupamento).

A Escola sede de agrupamento tem uma população de cerca de 626 alunos entre os 10 e os 16 anos, étnica e sócio cultural muito diferentes, como se depreende do exposto anteriormente, provenientes maioritariamente da freguesia na qual está instalada a escola.

Alguns dos alunos, em consequência das dificuldades económicas por um lado, dos problemas de integração por outro, e/ou ainda por pertencerem a famílias desmembradas, soçobram à responsabilidade de chefia familiar ou vêem-se entregues a si próprios.

Trabalham actualmente no agrupamento de escolas cerca de 120 professores e 42 funcionários.

### **Recursos Físicos**

A Escola Y apresenta-se como um espaço novo e agradável. É constituído por três blocos interligados e designados pelas cores Verde, Lilás e Amarelo. O esquema abaixo ilustra a parte física da escola:

**Tabela 13: Quadro dos Recursos Físicos – Escola Y**

	<b>R/C</b>	<b>Piso 1</b>
<b>BLOCO VERDE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselho Executivo.</li> <li>- Serviços Administrativos.</li> <li>- SASE.</li> <li>- Sala dos Professores.</li> <li>- Gabinete Médico.</li> <li>- Reprografia.</li> <li>- Sala de Som.</li> <li>- PBX.</li> <li>- Biblioteca.</li> <li>- Laboratório de Fotografia.</li> <li>- Arrecadações.</li> <li>- Sanitários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salas de aulas.</li> <li>- Salas de reuniões.</li> <li>- Biblioteca.</li> <li>- Salas de TIC.</li> <li>- Sala de Música.</li> <li>- 2 Arrecadações p/ Dept<sup>os</sup>.</li> </ul>
<b>BLOCO AMARELO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refeitório.</li> <li>- Sala de convívio dos Alunos.</li> <li>- Papelaria.</li> <li>- Sanitários.</li> <li>- Arrecadações do Bar, Papelaria e Cozinha.</li> <li>- Sala de Manutenção da escola.</li> <li>- Arrecadação dos Auxiliares de acção Educativa.</li> <li>- Bar.</li> <li>- Sala de Reuniões dos Auxiliares de Acção Educativa.</li> </ul>	
<b>BLOCO LILÁS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salas de EVT.</li> <li>- Salas de Ed. Tecnológica.</li> <li>- Laboratórios (F.Q / Ciências).</li> <li>- Sala de DTs.</li> <li>- Sala de Rep. Enc. Educação.</li> <li>- 2 Arrecadações.</li> <li>- Sanitários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de aulas.</li> <li>- Sala de Audiovisuais.</li> <li>- Arrecadações.</li> </ul>
<b>Pavilhão Desportivo – Em construção</b>		

Outros Recursos Físicos

A Escola dispõe ainda de vários equipamentos como, retroprojectores, projectores de diapositivos, material de fotografia e vídeo.

Para além destes recursos há a registar os materiais/equipamentos específicos dos diferentes grupos disciplinares.

## **Recursos Humanos**

### Quadro Docente

Constituído por uma média significativa de professores do Quadro de Escola. Há alguns docentes destacados e contratados, verificando-se nos últimos anos lectivos uma diminuição da mobilidade, ainda com alguma visibilidade ao nível do terceiro ciclo.

### Quadro Não Docente: Administrativos

Nesta área, os Recursos Humanos estão subdivididos pelas seguintes áreas: tesouraria, contabilidade, economato e vencimentos, de alunos, pessoal docente e não docente, horário de docentes, registo e controlo de assiduidade.

### Quadro Não Docente: Auxiliares de Acção Educativa

O Pessoal Auxiliar de Acção Educativa encontra-se distribuído por diferentes funções, cobrindo de forma deficitária, todo o espaço escolar.

### Quadro Não Docente: Pessoal Técnico (Acção Social Escolar)

Este serviço não dispõe de nenhuma responsável com funções exclusivas ao desempenho deste cargo e inerentes às necessidades sociais dos alunos.

### Alunos

Como já referimos, os alunos são maioritariamente oriundos da freguesia da escola, apresentam idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. Há alunos de origem africana, cigana, de comunidades Indo-Paquistanesa, cigana e de países do Leste Europeu, para quem a língua portuguesa é uma segunda língua.

**Tabela 14: Número de turmas por ano de escolaridade – Y**

Turmas (Total)	2º Ciclo		3º Ciclo		27
	5º ano	8	7º ano	6	
		8º ano	3		
6º ano	7	9º ano	3		

Outros

A Escola possui Associação de Pais e Encarregados de Educação, a quem compete participar e dinamizar de uma forma efectiva e colaborante em iniciativas e situações que visem a promoção do sucesso escolar dos seus educandos.

**Tabela 15: Associação de pais – Y**

<b>Assoc. de Pais e Enc. de Educação</b>	Assembleia Geral	3	14
	Conselho Fiscal	3	
	Direcção	5	
	Representantes na Assembleia de Escola	2	
	Representante no Conselho Pedagógico	1	

Órgãos de Gestão e Administração/Estruturas de Orientação Educativa

<b>Assembleia de Agrupamento:</b> (10 elementos)	}	Professores –	5
		Pessoal não Docente –	2
		Representantes dos Pais e Encarregados de Educação -	2
		Representante da Autarquia –	1

<b>Conselho Pedagógico:</b> (19 elementos)	}	Presidente do Conselho Executivo –	1
		Coordenador de Directores de Turma –	2
		Coordenadores de Departamento –	5
		Representante dos Serviços de Estruturas de Apoio Educativo –	2
		Representante dos Pais e Encarregados de Educação –	1
		Representante do BE/CRE –	1
		Representante do Pessoal não docente –	2
		Coordenadores de ano (EB1) –	4
		Coordenador Conselho de Docentes (J. I.) -	1
<b>Conselho Executivo:</b> (5 elementos)	}	Presidente –	1
		Vice-Presidentes –	3
		Assessores Técnico – Pedagógicos –	1
<b>Conselho Administrativo:</b> (3 elementos)	}	Presidente do Conselho executivo –	1
		Vice-presidente do conselho Executivo –	1
		Chefe dos Serviços de Administração Escolar –	1

### Estruturas de Orientação Educativa

- ❖ Departamentos Curriculares
- ❖ Coordenadores de Departamento
- ❖ Coordenador de Directores de Turma
- ❖ Coordenadores de Ano
- ❖ Representantes de Grupos Disciplinares
- ❖ Directores de Turma
- ❖ Núcleo de Apoio Educativo

### Outros Órgãos e Instituições Colaborantes

- ❖ Centro de Saúde
- ❖ Associações de Solidariedade Social
- ❖ Escola Segura
- ❖ Instituto de Emprego e Formação Profissional – Centro de Emprego Local / Serviços da Câmara Municipal
- ❖ IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
- ❖ CREACIL – Coop. Reab. Educ. e Animação Comunid. Integrada Conc. A

- ❖ REDES – Associação Redes – Centro Comunitário Apoio Psic. e Pedagógico
- ❖ GAFE

### Departamentos

- ❖ Departamento do Ensino de Línguas;
- ❖ Departamento das Ciências Humanas e Sociais;
- ❖ Departamento do Ensino de Matemática e Ciências;
- ❖ Departamento de Educação Musical e Educação Física;
- ❖ Departamento de Educação Artística e Tecnológica;
- ❖ Apoios Educativos

### Clubes

- ❖ Desporto Escolar

## **1.2 – O Concelho B**

O Concelho B é um dos mais novos concelhos do País e pertence ao distrito e à Área Metropolitana de Lisboa, composto por sete freguesias distribuídas segundo o Censos de 2001 por uma área de 26,6 km<sup>2</sup> e uma população de 133 847 habitantes. De acordo com a Carta Cultural (2001, p. 31) “*A criação do Município B correspondeu à afirmação da vontade das populações e ao consenso político-partidário gerado em torno dessa pretensão*”. De acordo com a planta apresentada por Dias, R. (2003, p. 10), o Concelho B faz fronteira com quatro concelhos, entre os quais o Concelho A (de onde se originou), e o de Lisboa. O concelho é formado por uma extensa várzea e colinas separadas entre si por vales. São visíveis por todo o concelho pequenas explorações agrícolas, com predominância na sua freguesia mais a norte para o cultivo em estufa de flores e plantas ornamentais. Também se observam alguns pinhais e rebanhos pelas várias freguesias.

Em termos periféricos, a análise do concelho B é mais notória do que a do Concelho A do qual fazia parte, uma vez que a sua maior proximidade a Lisboa fez aumentar em nosso entender a sua condição de periferia de Lisboa, contribuindo para que seja um dormitório e condicionando assim o seu desenvolvimento económico. No entanto, se percorrermos o concelho, é bem visível que se encontra em fase de grande expansão, devido principalmente e tal como no concelho A, à facilidade de circulação que as grandes redes viárias entretanto também construídas na zona lhe deram, fazendo com que muitas indústrias e serviços se instalassem no concelho, com destaque para a freguesia sede do concelho, como demonstram os dados do Censos 2001 em relação aos de 1991. Tal como no concelho A, sem ser homogéneo mas visível, o crescimento do parque habitacional neste concelho faz com que mesmo com um passado rural, seja hoje o concelho que apresenta uma taxa de habitantes 46 vezes superior à média nacional, e 11 vezes superior à da área metropolitana a que pertence (Lisboa), de acordo com SIC (S/D, p. 17).

Foi a 19 de Novembro de 1998 que por unanimidade dos deputados da Assembleia da República, foi votada na especialidade e aprovado em votação final global, o Projecto de Lei da Criação do Município do Concelho B, data esta que passaria a feriado municipal. *“Para culminar este processo, em 14 de Dezembro de 1998 (Lei nº 84), foi criado o Município B, que passou a englobar sete freguesias, todas destacadas da zona ocidental do concelho A”* (Carta Cultural, 2001, p. 31).

Entre os Censos de 1991 e 2001 a população residente cresceu ligeiramente, mas esse crescimento não foi homogéneo pelo concelho dado que *“as freguesias consolidadas em termos urbanísticos... perdem população e, em sentido inverso, aquelas com maior dinâmica urbanística nos últimos 10 anos ... vêem, logicamente os seus efectivos populacionais aumentarem significativamente”* (Dias, R., 2003, p. 8).

Quanto à estrutura etária da população residente no Concelho B, acompanha a evolução geral de Portugal e Europa, dado que da pirâmide etária originada do Censos 2001 se conclui, conforme Dias, R. (2003, p. 11), de que *“ há uma tendência para o estreitamento da base da pirâmide (0-14 anos) e um progressivo alargamento do topo que, embora ainda não seja significativo nesta altura, futuramente, e a avaliar pelo comportamento das classes intermédias, mostra essa tendência”*.

Quanto à escolaridade da sua população, é grande a semelhança em relação ao concelho A, uma vez que dos gráficos do Censos 2001 fazemos a mesma leitura que Dias, R. (2003, p. 23) “...nos últimos dez anos houve um aumento significativo do nível de instrução da população, uma vez que o decréscimo da população que só atingiu o ensino básico foi acompanhado pelo crescimento acentuado daquela que atingiu o ensino secundário e o superior”.

As habitações localizadas na freguesia sede do concelho e na qual se encontra a Escola Z objecto do estudo, é a que tem uma maior taxa de utilização como alojamento. No entanto, foi a freguesia na qual se localiza a Escola W a que mais cresceu neste parâmetro entre os Censos de 1991 e 2001.

Ainda segundo o Censos 2001 referido por Dias, R. (2003, p. 47), o concelho apresenta uma Taxa de Actividade da sua população global de 55,5%. O Sector Primário é quase inexistente e o Sector Terciário é claramente dominante entre os activos do concelho, tal como havíamos descrito em relação ao concelho A. De acordo com o documento SIC (s/d, p. 64), “quanto à estrutura profissional, há um maior peso do pessoal administrativo, comércio e serviços, seguidos dos trabalhadores da produção da indústria e do pessoal das profissões técnicas e artísticas”.

As escolas do concelho B objecto do nosso estudo localizam-se em duas freguesias distintas: a Escola Z na freguesia sede do concelho e a Escola W numa freguesia vizinha desta.

<b>Freguesia</b>	<b>Área (Km2)</b>	<b>População</b>
Escola Z	5,05	53 449
Escola W	3,7	15 770

(Fonte: INE, Censos 2001)

A freguesia sede do concelho e na qual se localiza a escola Z, faz fronteira com 5 freguesias do concelho, entre as quais a freguesia à qual pertence a escola W, e com o concelho de Lisboa. Dada a sua proximidade à capital e à sua condição rural da época, foi lugar de descanso e lazer da monarquia e de outras altas personalidades conforme relatam vários documentos da Câmara local.

Entre os anos de 1940 e 1981, de acordo com os registos históricos no seu Município, a cidade sede do concelho e da freguesia onde se localiza a escola Z, foi

sendo ocupada por famílias oriundas do interior do país que procuravam melhores condições de vida que o trabalho em grandes obras como a Ponte sobre o Tejo, Cidade Universitária e outras lhes proporcionavam.

A Freguesia na qual se encontra a escola W, faz fronteira com 3 freguesias do concelho a que pertence, entre as quais a da sede do concelho onde se localiza a escola Z, e com 2 concelhos, 1 deles, o concelho A objecto do presente estudo. Esta freguesia apresenta para além do parque habitacional antigo, novos bairros, alguns de luxo, observando-se um crescimento diário da sua população, ao qual não será alheio a situação privilegiada desta freguesia, uma vez que beneficia de belas paisagens não só sobre o concelho a que pertence, como também dos concelhos vizinhos, Tejo e para além deste, conforme constatámos.

De referir ainda que o concelho B tem mais seis escolas básicas 2/3, todas sedes de agrupamento.

### **1.2.1 - A Escola Z**

É uma escola básica 2/3 localizada na freguesia sede do Concelho B.

A escola é sede de agrupamento vertical de um conjunto de sete escolas, mais um anexo.

- 2 Escolas jardim-de-infância;
- 2 Escolas básicas do 1º ciclo com jardim-de-infância;
- 2 Escolas básicas do 1º ciclo;
- 1 Escola básica dos 2/3 ciclos (sede do agrupamento);
- 1 Anexo.

As aulas de ensino recorrente nocturno do 2º ciclo funcionam desde o ano lectivo 1999/2000 na Escola Secundária da cidade, continuando na dependência

administrativa e pedagógica da sede. A frequência média desde que as aulas passaram a funcionar fora da sede tem sido de 50 alunos.

A escola localiza-se num extenso dormitório, considerado hoje uma das maiores cidades satélites de Lisboa.

A Escola tem uma população de cerca de 700 alunos do ensino diurno entre os 9 e os 18 anos. Mais de metade da sua população discente apresenta necessidades educativas especiais, vindo a aumentar de ano para ano, distribuídos equitativamente pelos dois ciclos de escolaridade. Segundo o (PEE), as atitudes e o comportamento dos alunos têm vindo a piorar, principalmente por parte dos alunos que chegam ao estabelecimento de ensino pela primeira vez. Há registos de violência e de atitudes graves de indisciplina dentro e fora da sala de aula.

De acordo com o (PEE), alguns alunos são oriundos de famílias disfuncionais com consumo de drogas, alcoolismo, violência, e/ ou ausência do (s) progenitor (es).

Muitos alunos ficam entregues a si próprios durante grande parte do dia em virtude de o local de trabalho dos pais ser longe da escola, originado este facto algum laxismo que contribui para a falta de cumprimento dos deveres escolares, dada a ausência de acompanhamento em casa.

Frequentam a escola alunos oriundos de continentes e países muito diversos como Cuba, Brasil, Venezuela, Paquistão, Roménia, Timor e países africanos de língua portuguesa.

Actualmente trabalham na escola sede e anexo (incluindo os professores com tempos lectivos nocturnos) 100 professores (80% do Q. E.), 46 funcionários com 50 anos de idade média, e cerca de 700 alunos provenientes maioritariamente da freguesia sede do concelho.

### **Recursos Físicos**

A escola funciona num edifício dos anos 60, de difícil e onerosa adaptação às necessidades curriculares actuais.

A escola apresenta graves problemas e condicionantes devido à desadequação do edifício e áreas exteriores o que origina grande falta de espaços, com os existentes sempre preenchidos, falta de salas com laboratório para aulas de Ciências, difícil mobilidade, e muito e constante barulho.

As instalações da escola sede compõem-se de um bloco com quatro pisos, cujo acesso se faz por umas escadas estreitas e por rampas que se tornam escorregadias e perigosas em dias de chuva.

Tem 19 salas de aula, um bufete, um refeitório, um centro de recursos, um anfiteatro, uma sala com material de laboratório, uma papelaria, uma secretaria, um gabinete do Conselho Executivo, uma sala de professores, uma sala para os Directores de Turma, uma sala para recepção de Encarregados de Educação, um gabinete para Apoios Educativos, uma reprografia, uma sala para os funcionários auxiliares da acção educativa, um gabinete do SASE, uma pequena sala de alunos, uma ludoteca, balneários e instalações de Educação Física cobertas (duas saias de pequenas dimensões em largura, comprimento e altura, adaptadas a ginásios) e descobertas, de utilização comum para o recreio e sem condições para a prática desportiva.

As instalações do Anexo funcionam numa antiga escola primária a cerca de 2000 metros da sede. No ano lectivo 2004/05 foi frequentado por três turmas do 5º ano e três turmas do 6º ano do 2º ciclo. As infra-estruturas são pouco adequadas, constituídas apenas por 6 salas de aula, um mini – bufete, um ginásio e sala de professores exíguos e adaptados para o efeito, e um armário com livros que pretende ser biblioteca. As aulas de Educação Física decorrem no pátio exterior de utilização comum com os tempos livres dos alunos.

### Outros Recursos Físicos

A Escola dispõe ainda de alguns equipamentos como: retroprojectores, projectores de diapositivos e material de fotografia e vídeo.

Para além destes recursos há a registar os materiais/equipamentos específicos dos diferentes grupos disciplinares.

## **Recursos Humanos**

### Quadro Docente

A maioria dos professores é do Quadro de Escola (80%), tendo parte destes professores mais de 20 anos de serviço e por isso beneficiando de reduções da componente lectiva. Alguns docentes encontram-se destacados e outros são contratados. A mobilidade é apenas visível ao nível do terceiro ciclo.

### Quadro Não Docente: Administrativos

Nesta área, os Recursos Humanos estão subdivididos pelas áreas: tesouraria, contabilidade, economato e vencimentos, de alunos, pessoal docente e não docente, horário de docentes, registo e controlo de assiduidade.

### Quadro Não Docente: Auxiliares de Acção Educativa

O Pessoal Auxiliar de Acção Educativa encontra-se distribuído por diferentes funções, cobrindo de forma deficitária todo o espaço escolar. Tem dois guardas nocturnos.

### Quadro Não Docente: Pessoal Técnico (Acção Social Escolar)

Este serviço dispõe apenas de uma responsável que assegura todas as funções inerentes às necessidades sociais dos alunos.

Alunos

Como já referimos, os alunos são maioritariamente oriundos da freguesia da escola e apresentam idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos, de proveniências económica, social, profissional, cultural e étnicas muito diferentes.

**Tabela 16: Número de turmas por ano de escolaridade – Z**

Turmas (Total na Sede)	2º Ciclo		3º Ciclo		25
	5º ano	10	7º ano	0	
6º ano	8	8º ano	3		
		9º ano	4		

Obs.: No estudo apenas foram consideradas as turmas da Sede.

Tem ainda 3 turmas do 5º ano e 3 turmas do 6º ano do 2º ciclo nas instalações do Anexo, e 2 turmas do 2º ciclo do ensino recorrente a funcionar na Escola Secundária.

Outros

A Escola possui Associação de Pais e Encarregados de Educação, que muito tem contribuído para que cada vez mais os encarregados de educação se envolvam quer na vida escolar dos seus educandos quer na vida da escola, participando nas suas actividades e mostrando abertura às solicitações que lhes são feitas.

A Associação contratou um psicólogo que vem à escola uma manhã por semana para dar apoio aos alunos.

**Tabela 17: Associação de pais – Z**

<b>Assoc. de Pais e Enc. de Educação</b>	Assembleia Geral	3	21
	Conselho Fiscal	3	
	Direcção	5	
	Representantes na Assembleia de Escola	4	
	Representante no Conselho Pedagógico	2	
	Amigos da Associação de Pais	4	

Órgãos de Gestão e Administração/Estruturas de Orientação Educativa

<b>Assembleia de Agrupamento:</b> (20 elementos)	{	Professores –	10
		Pessoal não Docente –	4
		Representantes dos Pais e Encarregados de Educação –	4
		Representante da Autarquia –	2
<b>Conselho Pedagógico:</b> (16 elementos)	{	Presidente da Com. Executiva Instaladora –	1
		Coordenador de Directores de Turma –	1
		Coordenadores de Departamento –	10
		Representante dos Serviços de Estruturas de Apoio Educativo –	1
		Representante dos Pais e Encarregados de Educação –	1
		Coordenadora dos Projectos e Centro de Recursos –	1
		Representante do Pessoal não docente –	1
<b>Comissão Executiva Instaladora:</b> (7 elementos)	{	Presidente –	1
		Vice-Presidentes –	3
		Assessores Técnico – Pedagógicos –	3

Obs.: Volta a conselho executivo a partir do ano lectivo 2005/06

<b>Conselho Administrativo:</b> (3 elementos)	{	Presidente da Comissão Executiva Instaladora –	1
		Vice-presidente da C. E. I. –	1
		Chefe dos Serviços de Administração Escolar –	1

Estruturas de Orientação Educativa

- ❖ Departamentos Curriculares / Áreas Curriculares
- ❖ Coordenadores de Departamento
- ❖ Coordenador de Directores de Turma
- ❖ Representantes de Grupos Disciplinares

- ❖ Directores de Turma
- ❖ Núcleo de Apoio Educativo
- ❖ Serviço de Psicologia e Orientação da Associação de Pais e Enc. de Educação.

#### Outros Órgãos e Instituições Colaborantes

- ❖ Centro de Saúde
- ❖ Escola Segura
- ❖ Câmara Municipal
- ❖ Junta de Freguesia da Sede

#### Departamentos

- ❖ Departamento de Língua Portuguesa
- ❖ Departamento de Línguas Estrangeiras (Inglês e Francês)
- ❖ Departamento de História e Geografia de Portugal
- ❖ Departamento de Ciências da Natureza, Ciências Naturais e C. F. Q.
- ❖ Departamento de Matemática
- ❖ Departamento de Educação Musical
- ❖ Departamento de E.V.T., E.T. e E.V.
- ❖ Departamento de Educação Física
- ❖ Departamento de Educação Moral e Religião Católica
- ❖ Departamento de Novas Áreas Curriculares
- ❖ Coordenação de Projectos e Centro de Recursos.

#### Clubes

- ❖ Biblioteca

### **1.2.2 - A Escola W**

É uma escola básica 2/3 situada num bairro residencial de uma freguesia do concelho B.

O seu funcionamento teve início no ano lectivo de 1997/98, com menos de metade das instalações concluídas. De forma faseada, a sua construção foi sendo

realizada, tendo sido dada por concluída com a construção do pavilhão Gimnodesportivo, no ano lectivo de 2000/01.

A escola é sede de agrupamento vertical de um conjunto de seis escolas:

- 1 Escola básica do 1º ciclo com jardim-de-infância;
- 4 Escolas básicas do 1º ciclo;
- 1 Escola básica dos 2/3 ciclos (sede do agrupamento).

A escola iniciou a sua actividade com os alunos excedentes das escolas da área Pedagógica.

Em virtude de ser uma escola nova e atractiva muitos encarregados de educação têm procurado transferir os seus filhos para a escola.

Actualmente está super lotada, e de forma a poder continuar a receber os alunos que se matriculam no 5º ano, têm sido transferidos alguns alunos do 7º ano para a Escola Secundária da freguesia.

Os alunos provêm maioritariamente da classe média, havendo contudo alguns casos sociais graves, problemáticos e complexos.

Os encarregados de educação trabalham na sua maioria fora da freguesia/área de residência, o que origina que os seus filhos fiquem entregues a si próprios durante grande parte do dia, com todas as consequências negativas dessa situação, infelizmente algumas já registadas.

A actividade profissional dos encarregados de educação é maioritariamente no sector terciário, mas o seu grau académico é muito heterogéneo. Segundo o PEE, muitos dos encarregados de educação parece ter apenas expectativas em relação à escola no plano instrutivo, no entanto, comparecem na escola quando solicitados.

Actualmente trabalham cerca de 90 professores, 30 funcionários, 2 guardas-nocturnos e cerca de 800 alunos provenientes maioritariamente da freguesia na qual a escola está instalada.

**Recursos Físicos**

A Escola W apresenta-se como um espaço novo e muito agradável. É constituído por dois blocos interligados de dois pisos. A escola dispõe ainda de campos de jogos descobertos e respectivos balneários, um Pavilhão Gimnodesportivo e espaços exteriores muito extensos e agradáveis.

Os dois pisos da escola compõem-se por:

- 15 Salas de aula normal;
- 7 Salas para Área de Educação Artística e Tecnológica;
- 3 Salas de seminário, 8 salas de trabalho;
- 1 Sala polivalente (audiovisuais e sala de estudo);
- 2 Salas de Grandes Grupos;
- 4 Salas/laboratório para a Área de Ciência Físico - Naturais;
- 1 Centro de recursos;
- 1 sala de informática;
- 1 Refeitório;
- 1 Bufete implantado na sala de convívio dos alunos;
- Diversas salas destinadas a serviços e alguns gabinetes de trabalho.
  
- Sala de Directores de turma
- Sala da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Distribuídas da seguinte forma:

**Tabela 18: Quadro dos Recursos Físicos – Escola W**

	<b>R/C</b>	<b>Piso 1</b>
<b>BLOCO A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselho Executivo.</li> <li>- Serviços Administração Escolar.</li> <li>- Sala dos Professores e Mini Bar.</li> <li>- Reprografia.</li> <li>- Gabinete Apoio Educativo /A. Pais.</li> <li>- Posto Primeiros Socorros.</li> <li>- Sala Polivalente.</li> <li>- Sala Convívio Pessoal não Docente.</li> <li>- Lavandaria.</li> <li>- ANEFA / Coordenação Concelhia de Ensino Recorrente.</li> <li>- Centro Oficinal.</li> <li>- Instalações Sanitárias.</li> <li>- Arrecadações.</li> <li>- PBX.</li> <li>- Telefone Público.</li> <li>- Arrecadações.</li> <li>- Instalações Sanitárias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de Atendimento aos Enc. Educação.</li> <li>- Sala de Directores de Turma.</li> <li>- Centro de Recursos.</li> <li>- Sala de Informática.</li> <li>- Classe 86.</li> <li>- Instalações Sanitárias.</li> <li>- Salas de Aula Normais.</li> <li>- Sala de Seminários, de Trabalho/Grandes Grupos.</li> <li>- Arrecadações.</li> </ul>
<b>BLOCO B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de Convívio dos Alunos.</li> <li>- Bufete.</li> <li>- Papelaria.</li> <li>- Refeitório.</li> <li>- Instalações Sanitárias.</li> <li>- Salas de Aula Específicas de Trabalho.</li> <li>- Arrecadações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de Aula Normais.</li> <li>- Salas Específicas.</li> <li>- Sala de Seminários.</li> <li>- Arrecadações.</li> </ul>
<b>EXTERIOR</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Campo de Jogos.</li> <li>- Balneários.</li> <li>- Sala de Professores.</li> <li>- Instalações Sanitárias.</li> <li>- Arrecadação.</li> <li>- Anfiteatro.</li> <li>- Zona de Lazer Coberta.</li> <li>- Espaço Ajardinado.</li> <li>- Pavilhão Gimnodesportivo.</li> </ul>		

### Outros Recursos Físicos

A Escola dispõe ainda de equipamentos como retroprojectores, projectores de diapositivos, material de fotografia e de vídeo.

Para além destes recursos, há a registar os materiais/equipamentos específicos dos diferentes grupos disciplinares.

### **Recursos Humanos**

#### Quadro Docente

A escola tem cerca de 90 professores, dos quais apenas metade pertence ao Q. E, sendo os restantes destacados de outras escolas e contratados. Têm-se verificado nos últimos anos a tendência para uma menor mobilidade no 2º ciclo, muito visível ainda ao nível do terceiro ciclo.

#### Quadro Não Docente: Administrativos

Nesta área, os Recursos Humanos estão subdivididos pelas seguintes áreas: tesouraria, contabilidade, economato e vencimentos, de alunos, pessoal docente e não docente, horário de docentes, registo e controlo de assiduidade.

#### Quadro Não Docente: Auxiliares de Acção Educativa

O Pessoal Auxiliar de Acção Educativa tem 30 elementos e encontra-se distribuído por diferentes funções, cobrindo de forma deficitária, todo o espaço escolar. Tem ainda 2 guardas-nocturnos.

#### Quadro Não Docente: Pessoal Técnico (Acção Social Escolar)

Este serviço dispõe de uma responsável com funções exclusivas ao desempenho deste cargo e inerentes às necessidades sociais dos alunos.

Alunos

A escola tem cerca de 800 alunos distribuídos pelo 2º e 3º ciclo, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos. São oriundos do próprio bairro, que continua a crescer em habitação.

Também frequentam a escola alunos de outras zonas da freguesia e concelho. Há alguns alunos de origem Indo-Paquistanesa, africana e ultimamente alguns do leste europeu.

**Tabela 19: Número de turmas por ano de escolaridade – W**

Turmas (Total)	2º Ciclo		3º Ciclo		30
	5º ano	11	7º ano	4	
			8º ano	5	
6º ano	8	9º ano	2		

Outros

A Escola possui Associação de Pais e Encarregados de Educação, a quem compete tal como nas outras escolas objecto de estudo, participar e dinamizar de uma forma efectiva e colaborante em iniciativas e situações que visem a promoção do sucesso escolar dos seus educandos. É muito activa e empreendedora, parecendo ser a excepção à regra na generalidade dos encarregados de educação da escola.

**Tabela 20: Associação de pais – W**

Assoc. de Pais e Enc. de Educação	Assembleia Geral	3	12
	Conselho Fiscal	4	
	Comissão Executiva	5	

Órgãos de Gestão e Administração/Estruturas de Orientação Educativa

<b>Assembleia de Agrupamento:</b> (10 elementos)	{	Professores – 5 Pessoal não Docente – 2 Representantes dos Pais e Encarregados de Educação - 2 Representante da Autarquia – 1
<b>Conselho Pedagógico:</b> (16 elementos)	{	Presidente do Conselho Executivo – 1 Coordenador de Ciclo 1 Coordenadores de Departamento – 7 Representante dos Serviços de Estruturas de Apoio Educativo – 1 Representante dos Pais e Encarregados de Educação – 1 Coordenadores de ano (EB1) – 4 Coordenador Conselho de Docentes (J. I.) – 1
<b>Comissão Executiva Instaladora:</b> (5 elementos)	{	Presidente – 1 Vice-Presidentes – 3 Assesores Técnico - Pedagógicos – 1
<b>Conselho Administrativo:</b> (3 elementos)	{	Presidente do Conselho executivo – 1 Vice-presidente do conselho Executivo – 1 Chefe dos Serviços de Administração Escolar – 1

Estruturas de Orientação Educativa

- ❖ Departamentos Curriculares
- ❖ Coordenadores de Departamento
- ❖ Coordenador de Ciclo (
- ❖ Representantes de Grupos Disciplinares
- ❖ Directores de Turma
- ❖ Núcleo de Apoio Educativo
- ❖ Biblioteca

### Outros Órgãos e Instituições Colaborantes

- ❖ Centro de Saúde
- ❖ Associações de Solidariedade Social
- ❖ Escola Segura
- ❖ PSP
- ❖ Escola Secundária da Freguesia
- ❖ Câmara Municipal do Concelho B
- ❖ Câmara Municipal do Concelho A
- ❖ Junta de Freguesia
- ❖ Associação Comunitária Infantil e Juvenil da Freguesia
- ❖ Espaço Jovem do Concelho B
- ❖ SOS – Criança
- ❖ Biblioteca do Concelho B

### Departamentos

- ❖ Departamento de Língua Portuguesa;
- ❖ Departamento de Línguas Estrangeiras;
- ❖ Departamento das Ciências Humanas e Sociais;
- ❖ Departamento de Matemática;
- ❖ Departamento de Educação Física e Desporto;
- ❖ Departamento de Expressões;

### Clubes

- ❖ Atelier Musical
- ❖ Atelier de Pintura
- ❖ Atelier de Pintura em Tecido e Batique
- ❖ Atelier de Bijutaria
- ❖ Mentos Brilhantes
- ❖ Bijutaria e Cerâmica
- ❖ Atelier do “Tangram”
- ❖ Quebra Mate
- ❖ Mantêm-te Activo, Fica em Forma
- ❖ Clube de Fotografia
- ❖ Ciências no Laboratório
- ❖ Cantinho dos Passatempos

## 2 – Procedimentos Metodológicos

### 2.1 - Plano de Investigação (Modelo de Abordagem de Investigação)

Tendo em conta os objectivos definidos, optámos pelo **estudo de caso** (múltiplos, comparativos).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 89), fazendo apelo a uma citação de Merriam (1988), referem: “*O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico*”.

Queirós, M. (1997, p. 65), escreveu “*Ganharam importância as investigações de índole etnográfica e sociológica, cujo carácter descritivo e interpretativo acabou por dar origem ao debate metodológico e epistemológico em torno dos paradigmas investigativos, qualitativo e quantitativo*”.

Segundo Yin, R. (1989, p. 13), o estudo de caso como design de investigação é essencialmente adequado quando “*as questões de como e porquê são fundamentais*”.

Ainda para o mesmo autor Yin (1989), há três critérios a considerar na escolha de uma metodologia:

- A natureza dos princípios que se colocam;
- O controlo que se pode ter sobre variáveis ou acontecimentos efectivamente presentes;
- O facto de se tratar ou não de um fenómeno, que se desenvolve no momento em que se realiza o estudo.

No nosso caso, o estudo foi de natureza qualitativa (observação, entrevista, análise documental) e, de natureza quantitativa “survey” (inquérito por questionário).

Assim, a investigação realizada, terá elementos qualitativos e elementos quantitativos, mas sempre na forma “descritiva”.

A abordagem qualitativa é referida por Bogdan e Biklen (1994, p. 11) como “...*uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais*”. Esta abordagem para estes autores assume um forte cunho descritivo e interpretativo.

A abordagem quantitativa na forma de “Survey”, é referida por Matos, J. (S/D) como “ *estudos descritivos com o objectivo de descrever e interpretar o que existe*”. No nosso estudo, esta abordagem teve a vantagem de ser económica, eficiente, representar a população alvo do nosso estudo (directores de turma), de gerar dados numéricos, de fornecer informação descritiva, de permitir algumas generalizações e, de trabalhar com dados que podem ser tratados estatisticamente, em tudo coincidindo com a opinião do investigador atrás referido.

Estrela, A. (1994, p. 33) também se refere ao “Survey”, embora na perspectiva de análise ao estudo da observação participante na “avaliação iluminativa” de Wilson e Smith, e que segundo este último, o “survey” é um dos três pés que servem de suporte ao momento em que o processo é orientado para o levantamento de hipóteses explicativas que exijam controlo só possível de ser dado por métodos quantitativos.

### **2.1.1 - Características da Investigação Qualitativa**

De entre a literatura consultada sobre características da investigação qualitativa, escolhemos as de Tuckman, B. (2002, p.p.507-508), pela forma como as referiu, embora tenham sido baseadas nas de Bogdan e Biken (1994, p. 47-51):

- 1. A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento - chave da recolha de dados;*
- 2. A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente “analisar” os dados;*

3. *A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;*
4. *Os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;*
5. *Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”.*

### **2.1.2 - Características da Investigação Quantitativa “Survey” (Investigação por Inquérito / Questionário)**

De acordo com Tuckman, B. (1999, p. 15-17), é frequente no campo da educação a utilização da investigação por inquérito “Survey” que consiste em fazer o estudo das variáveis apenas na sua identificação e enumeração, sem preocupações de sistematicamente determinar a relação entre variáveis importantes. Para que seja possível, é necessário haver elementos de análise comparáveis, o que nem sempre acontece.

Na investigação por inquérito ou Survey, o termo “comparação” tem um significado muito importante, dado que na investigação por inquérito ou survey a existência de apenas um grupo normalmente origina conclusões sem validade científica.

Assim, uma das características do survey será a quase obrigatoriedade de haver na investigação mais que um grupo, de forma a estabelecer-se uma relação de correlação entre variáveis.

Outra das características da investigação Survey é a “simplicidade” da sua aplicação, fazendo dela, uma das preferidas em educação.

É reconhecida a sua utilidade nas ciências sociais, em educação e também nas sondagens de opinião pública, mas deve-se ter sempre presente que a sua “credibilidade” passa muito por ser empregue em estudos que permitam estabelecer comparações. Segundo Tuckman, B. (1999, p. 17), “*O questionário e a entrevista,*

*quando são construídos adequadamente e se aplicam no quadro de uma investigação com um design correcto, podem ser utilizados como instrumentos de grande utilidade”.*

Pelas características do estudo e objectivos referidos, de entre os tipos de estudo de caso que a bibliografia refere, o “Estudo de Casos Comparativos ” foi o adoptado em virtude de como Bogan e Biklen (1994, p.97) descrevem, ser um estudo comparativo que incide entre outros aspectos sobre:

- “Um grupo específico de pessoas”, (directores de turma, coordenadores de directores de turma, representantes/dirigentes da Associação de Pais/ Encarregados de Educação);
- “Qualquer actividade da escola”, (projecto curricular de turma, planeamento de actividades dos directores de turma....).

Como questão ética, solicitámos autorização aos conselhos executivos das escolas X, Y, Z e W (designação pela qual identificamos as escolas alvo do estudo), aos coordenadores de directores de turma, representantes/dirigentes da associação de pais/ encarregados de educação, e aos directores de turma para colaborarem no estudo, garantindo-lhes respeito pessoal e confidencialidade dos elementos de informação recolhidos, antes, durante e após o estudo, extensíveis também aos documentos objecto de análise. Demos sempre informações de quem somos, do tema, e dos objectivos do estudo. Em relação aos inquéritos por questionário, demos as instruções precisas quanto ao seu preenchimento.

Apesar de conhecermos os riscos pessoais do comprometimento assumido, especialmente no que diz respeito à partilha de informações, tudo fizemos para cumprir o acordado, não só em relação à definição do alvo pesquisa, mas também em relação à delimitação do campo de pesquisa.

## **3 - Técnicas e Instrumentos de Pesquisa**

### **3.1 - Técnicas de recolha de dados (elementos de análise)**

As técnicas de recolha de dados são os instrumentos de trabalho que permitem a realização da pesquisa. Patton (1990), citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 191), afirma que *“provavelmente nada põe tão bem em evidência a diferença entre métodos quantitativos e métodos qualitativos como as diferentes lógicas que estão subjacentes às técnicas de amostragem”*.

O nosso estudo quanto ao método e segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 211), consistiu numa investigação descritiva, na qual usámos uma técnica de investigação quantitativa (inquérito por questionário), daí a designação de “Survey” em virtude de ter uma base de amostra de maiores dimensões seleccionadas não aleatoriamente (totalidade dos directores de turma de quatro escolas). As técnicas de investigações qualitativas (entrevista semi – estruturada, observação de recursos humanos e físicos, e análise documental) terão como base amostras reduzidas e seleccionadas intencionalmente, conforme recomendam Carmo e Ferreira (1998, p. 191).

#### **❖ Observação Naturalista**

Os fenómenos foram observados no seu ambiente natural. A observação foi selectiva, uma vez que os elementos de informação recolhidos serviram para caracterizar o meio no qual foi realizado o estudo.

O observador preocupou-se com a precisão da situação tendo registado um grande número de elementos de informação que lhe permitiram caracterizar o mais fielmente possível o meio.

Segundo Estrela, A. (1994, pp. 51-52), os dois grandes problemas que a observação enfrenta e para os quais não existem soluções válidas, são o reducionismo e

o enviuçamento da realidade. Estes problemas podem no entanto ser minorados, completando os dados de observação com entrevistas e inquéritos. Foi o que fizemos.

❖ Entrevista (semi - estruturada)

Na opinião quase geral dos autores, a entrevista consiste numa técnica que permite obter informação rica, em virtude de haver geralmente uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas dirigida pelo investigador, com o objectivo de obter informação sobre os entrevistados.

As entrevistas semi – estruturadas ou informais são conduzidas através de uma lista de perguntas em que o entrevistado dá informações/opiniões, descreve as suas memórias, práticas e experiências e, exprime atitudes e valores sobre o assunto da entrevista.

Tal como sugerem Bogdan e Biklen (1994, p. 108), nas entrevistas semi – estruturadas utilizámos um guião com o objectivo principal de conseguirmos respostas que permitissem obter elementos de análise comparáveis entre vários indivíduos.

❖ Inquérito por questionário

O Inquérito por questionário é segundo Quivy e Campenhoudt (2003, pp. 188-191), um instrumento de recolha de dados que pode tomar uma forma oral «entrevista», ou escrita «questionário».

O questionário consistiu numa série de perguntas dirigidas à totalidade dos directores de turma das escolas seleccionadas.

As questões formuladas foram estruturadas de forma a facilitar a sua análise.

O questionário é uma técnica que permite ser aplicada a uma grande amostra, mantém o anonimato, podendo não ser respondido de imediato.

O questionário apresentado teve várias modalidades de perguntas:

◆ Abertas – permitem ao inquirido uma total liberdade de resposta. São utilizadas quando se tem pouca ou nenhuma informação sobre o tema em estudo, ou quando se pretende fazer um estudo em profundidade. Evitámos ao máximo a sua utilização.

◆ Fechadas – limitam a resposta do inquirido a uma outra resposta apresentada. A resposta foi de “Sim” ou “Não”. Foi bastante utilizada.

◆ De escolha múltipla – onde o inquirido pode escolher uma ou várias respostas de um conjunto de respostas apresentadas. Foi utilizada em maioria.

O inquérito por questionário foi precedido de verificações e correcções de forma a garantir a sua aplicabilidade no terreno e a cumprir os objectivos do estudo.

Quanto à forma de preenchimento foi o de Administração Directa.

#### ❖ Análise Documental

De acordo com Pereira e Miranda (2003, pp. 34-35), a análise de documentos pode constituir uma valiosa técnica de recolha de dados qualitativos, desde que se tenha cuidado na sua análise e esta seja feita de forma objectiva, sem influências de ideias preconcebidas, sem prejuízo de se fazer uma leitura crítica, possibilitando assim o cruzamento com outras informações já recolhidas. Assim, julgamos poder ajuizar que a análise aos documentos que realizámos, foram um complemento de informações às obtidas através das outras técnicas de investigação utilizadas no estudo, e um suporte indispensável à compreensão da componente normativa a que os sujeitos estudados se obrigam. Também julgamos ser possível revelar que a análise dos documentos nos colocou novos aspectos do problema.

Segundo as mesmas autoras, Pereira e Miranda (2003, p. 35), a escolha dos documentos deverá ser criteriosa, de forma a possibilitar dar resposta à questão de

partida. Também nós seleccionamos criteriosamente os documentos que pretendíamos analisar, mas isso não impede que estes sejam interpretados como uma escolha arbitrária, fazendo com que a sua validade seja questionável. São considerados documentos, quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes de informação.

Tendo em conta os objectivos do estudo, considerámos úteis à nossa investigação os seguintes documentos:

- ✓ Projectos curriculares de turma;
- ✓ Boletins da Associação de Pais/Encarregados de Educação;
- ✓ Projectos Educativos de Escola;
- ✓ Legislação;
- ✓ Outros (descrição de recursos físicos e humanos, localização, meio em geral)

Cada técnica de recolha de informação / (dados) revela apenas determinados aspectos da realidade em estudo pelo que a utilização das mesmas em simultâneo, permitem não só recolher informação através de várias fontes, "*mas também assegurar a triangulação da informação*", tornando-a menos susceptível a erros conforme referem Lessard – Hébert et al., (1990, p. 77).

## **4 - Actividades Desenvolvidas**

### **4.1. Âmbito da pesquisa**

Numa investigação "*não basta saber que tipo de dados deverão ser recolhidos*", Quivy e Campenhoudt (2003, p. 157). É também preciso definir bem o que se observa, circunscrever o Campo de análises empíricas nos espaços, geográfico, social e no

tempo, “... *(sendo necessário) explicitar os limites do campo em análise, ainda que “pareçam evidentes”* e definir as unidades de análise (Alvo de Pesquisa).

- Delimitação do campo de pesquisa:

Situações e comportamentos, interacções verbais e não verbais e, outras.

- Definição do Alvo de Pesquisa:

Escola, professor director de turma, professor coordenador de directores de turma, representantes/dirigentes da associação de pais/encarregados de educação, comunidade.

Em síntese, o estudo envolveu em cada escola (X, Y, Z e W) entre Dezembro de 2004 e Dezembro de 2005 a recolha de elementos de informação através de:

• A realização de uma entrevista ao Coordenador dos Directores de Turma, da qual se pretendeu conhecer melhor:

- A percepção que este tem da posição daqueles, relativamente à questão de parcerias escola - família, enquanto Coordenador dos outros Directores de Turma;

- A percepção que tem sobre os parâmetros que a Escola entende dever integrar nesta matéria, enquanto agente mediador entre os Directores de Turma e o órgão de gestão pedagógica da Escola – o Conselho Pedagógico;

- A sua opinião, quanto à existência ou não de factores que condicionam o desempenho dos Directores de Turma;

- Se há ou não convergência entre as funções legalmente atribuídas ao director de turma e as que são efectivamente concretizadas na escola, nomeadamente na mediação de conflitos.

• A realização de uma entrevista ao Representante dos Pais/Encarregados de Educação (Dirigente da Associação), com os mesmos objectivos da entrevista realizada ao Coordenador dos Directores de Turma, mas com a finalidade de comparar e cruzar as informações recolhidas.

• A realização de um inquérito por questionário aos Directores de Turma, com a finalidade de:

- Obter dados biográficos (idade, sexo, categoria profissional, número de anos de serviço, número de anos de serviço como director de turma e, outros).

- Obter respostas de opinião sobre a importância que os Directores de Turma atribuem à sua função, sobre as dificuldades de cumprimento da mesma, e sobre a importância que atribuem à participação das famílias na escola.

- Recolher informações sobre a sua motivação para o desempenho do cargo, satisfações/insatisfações decorrentes do mesmo e, como podem contribuir para que a escola seja um local de bem-estar que propicie/favoreça as aprendizagens.

- Conhecer a verdade sentida pelos Directores de Turma, relativamente à verdade observada pelo investigador.

Antes de o inquérito por questionário ser distribuído aos directores de turma na sua versão final, sujeitámos o mesmo a alguns professores não pertencentes à população do inquérito mas conhecedores do tema da direcção de turma, com o objectivo de identificarem os maiores problemas do mesmo, para que assim dessem sugestões para o melhorar. Seguidamente sujeitámos o questionário a alguns professores não pertencentes à população do inquérito, com a finalidade de fazerem observações e darem sugestões em relação ao seu todo.

- Análise Documental

- Projectos curriculares de turma;

- Boletins Informativos da Associação de Pais/Encarregados de Educação;

- Legislação sobre competências atribuídas ao director de turma;

- Legislação sobre competências atribuídas ao coordenador dos directores de turma.

Assim, como Unidade de Observação ou Alvo tivemos:

- Os Directores de Turma;

- O/A Coordenador/a dos Directores de Turma;

- O/A Representante (Dirigente da Associação) dos Pais/Encarregados de Educação.

- Documentos (projectos curriculares de turma, boletins informativos da associação de pais/encarregados de educação, projectos educativos de escola, documentos camarários, legislação em vigor).

Como Campo tivemos:

- As (quatro) Escolas E.B. 2,3 onde decorreu a observação, (escola X, escola Y, escola Z e escola W).

Em síntese, poderemos afirmar que as nossas fontes de elementos de informação se basearam nas atrás descritas, e que estivemos em sintonia com o que Bogdan e Biklen (1994, p. 149) escreveram: *“Os dados incluem materiais que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes.*

*(...) dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. (...) Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. Os dados são simultaneamente as provas e as pistas.”*

## **5 - Caracterização da amostra**

O estudo baseou-se na recolha de elementos de análise numa população que se designa por ser um conjunto finito da população estudada, composta essencialmente por professores directores de turma, coordenadores dos directores de turma e, dirigentes de associações de pais/encarregados de educação. Foi a partir desta constatação que se iniciou o processo de análise.

A forma de selecção utilizada para construir a amostra foi não aleatória por conveniência, que de acordo com Maroco, J., (2003, p. 21) *“Neste tipo de amostra os elementos são seleccionados por conveniência.”* A amostragem não aleatória é

caracterizada por não ser igual a probabilidade de cada indivíduo pertencer à amostra. Embora a amostragem probabilística seja mais fiável em investigação social, por vezes não é prático nem possível obter este tipo de amostras (limitações temporais e económicas).

Mesmo assim, tentou-se construir uma amostra que represente a população em estudo, daí que se tenha optado pela selecção de duas escolas em cada um dos dois concelhos analisados. Importa salientar, que as escolas não representam a totalidade das escolas básicas 2/3 dos concelhos A e B. Esta designação apenas serviu para nos facilitar o estudo comparativo entre as escolas.

Como já referimos, foram inquiridos por questionário os professores directores de turma, e entrevistados professores directores de turma, professores coordenadores dos directores de turma, bem como representantes/dirigentes de associações de pais/encarregados de educação.

## **5.1 - As entrevistas**

Realizamos doze entrevistas, três em cada uma das quatro escolas objecto do nosso estudo, nas quais entrevistamos o coordenador de directores de turma, um director de turma escolhido por recomendação, e um representante/dirigente da associação de pais. Os directores de turma foram recomendados, ou pelo coordenador dos directores de turma, ou pelo conselho executivo das suas escolas, recomendação que teve por suporte, o interesse, a disponibilidade em participar e a boa imagem profissional que o director de turma proposto tem na escola. Em relação aos representantes dos encarregados de educação/pais, três são presidentes da direcção da associação que representam e um é vice-presidente. Portanto, os entrevistados foram seleccionados com base nos cargos que ocupam, e cumulativamente por prestígio profissional no caso dos directores de turma.

A integração na entrevista foi iniciada antes das mesmas acontecerem, por via telefónica no caso dos representantes dos encarregados de educação, e pessoalmente nas escolas no caso dos professores. Com excepção de uma escola, em todas as outras foi comum um prévio contacto por parte dos conselhos executivos, que foram a ponte de ligação facilitadora entre as duas margens. Na escola em que tal não aconteceu, foi a coordenadora dos directores de turma que iniciou os contactos que permitiram a ligação com os outros entrevistados. Refira-se, que nesta última escola, o conselho executivo após ter recebido a nossa carta a solicitar autorização para a recolha de elementos de informação que permitissem o nosso estudo, delegou na coordenadora dos directores de turma toda a responsabilidade de decisão e colaboração no estudo.

Na elaboração da entrevista tivemos em consideração a população de destino, aliando o suporte teórico das nossas leituras com os objectivos do estudo, daí nascendo um guião que serviu de pilar à realização das mesmas (ver o guião em anexos). A entrevista semi - estruturada realizada aos coordenadores dos directores de turma, teve o mesmo guião da realizada aos representantes/dirigentes da associação de pais encarregados de educação, apenas variando na forma de colocar as questões, de acordo com a representação social de quem tínhamos à frente.

Embora a estrutura da entrevista tivesse um guião, não impedimos os entrevistados de responder livremente às questões (ver o protocolo das entrevistas em anexos), até porque estávamos interessados em recolher dados novos, possíveis de serem incluídos no inquérito por questionário que na altura ainda estávamos a elaborar, para posterior distribuição à totalidade dos directores de turma dessas mesmas escolas.

Após confirmação da disponibilidade dos entrevistados, sugerimos que fossem os mesmos a escolher os dias e as horas para a realização das mesmas, sugestão aceite na generalidade. Todas as entrevistas foram realizadas nas respectivas escolas entre a segunda quinzena de Maio e a primeira de Junho, com a prévia autorização dos órgãos de gestão para utilizarmos as suas instalações. As entrevistas foram realizadas numa sala de aula vaga, com excepção da realizada ao representante da associação de pais/encarregados de educação da escola W, por esta associação ter sala própria e exclusiva na escola, e das realizadas na escola Z, que aconteceram na sala dos directores de turma, dada a indisponibilidade de outra sala em qualquer das três vezes que nos deslocámos para a realização das mesmas. Fomos interrompidos por breves momentos

em todas as entrevistas efectuadas nesta escola, por alguns directores de turma que se deslocavam à sala para colocarem ou retirarem algum material da turma de que eram directores, abandonando-a apressadamente logo que se apercebiam do que se estava a passar, sem terem em algum momento interrompido qualquer uma delas. As entrevistas foram gravadas num pequeno gravador digital, excepto as realizadas com a coordenadora dos directores de turma da escola Y, e com a directora de turma da escola X. Todas as dez entrevistas registadas no gravador digital, eram ainda nesse dia transferidas para um computador pessoal do entrevistador e gravadas posteriormente também num CD como medida de precaução. As entrevistas das professoras que não se disponibilizaram ao registo digital das suas opiniões, por não se sentirem à vontade a exporem as suas opiniões com um gravador visível em cima da mesa, ou por falta de experiência em situação idêntica, foram sendo manuscritas num bloco de papel ao ritmo das exposições pausadas a pedido do entrevistador. Sempre que possível, o conteúdo das entrevistas foi totalmente transcrito para um ficheiro “ Word ” ainda nesse dia, ou no dia seguinte. Os coordenadores dos directores de turma foram codificados com CDT\_ESC\_ (letra atribuída à escola), os directores de turma com o código DT\_ ESC\_ (letra atribuída à escola), e os Presidentes ou Vice-presidentes da Associação de Pais e Encarregados de Educação com RAPEE\_ ESC\_ (letra atribuída à escola). Agrupámos as categorias sociais dos entrevistados por concelho e recorremos à análise de conteúdo como instrumento de análise das informações recolhidas nas entrevistas, com utilização de grelhas de análise de conteúdo onde se identificaram as categorias, subcategorias e indicadores. Nas palavras de Bardin, L. (2003, p. 42), esta técnica é “*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.*”

## 5.2 - O Inquérito por Questionário

O estudo a que nos propusemos levar até ao fim ficaria provavelmente incompleto se, não incluíssemos na sua amostra a parte significativa da população em estudo (directores de turma). A técnica de recolha de elementos de análise (dados) escolhida para que a globalidade dos directores de turma das escolas seleccionadas em ambos os concelhos participasse no estudo, anonimamente e sem inibições ou pressões do investigador, foi a do inquérito por questionário. Outra razão importante foi a de ser uma técnica económica e solidária para com os investigadores solitários. Estas vantagens, sobrepuseram-se aos riscos descritos por Quivy e Campenhoudt (2003, pp. 189-190),

*“ A superficialidade das respostas (...); A individualização dos entrevistados (...); O carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo”.* Por outro lado, constitui como refere Sá, V. (1997, p. 38), *“...uma das técnicas de recolha de dados integrada na desejável triangulação das informações”.*

Na sua elaboração tivemos em consideração parâmetros de alguns investigadores como Foddy, W. (2002, p. 14), do qual sintetizamos:

- O investigador define com precisão o tópico relativamente ao qual pretende informação.
- Os inquiridos compreendem todas e cada uma das perguntas (os inquiridos são especialistas no assunto).
- Não influenciar as respostas fornecidas pelos inquiridos.

Em suma, para que seja possível a comparabilidade das respostas, é indispensável que tenhamos ideias claras sobre o tipo de informação que pretendemos.

Tivemos em consideração na construção do inquérito por questionário, os objectivos do estudo, o suporte teórico adquirido com as leituras realizadas, a análise de alguns questionários já testados por outros investigadores, e pistas entretanto abertas com as entrevistas que realizámos. No entanto, concordamos com Ghiglione e Matalon (2001, p. 122), de que *“É evidente que uma questão deve ser compreendida por todos da mesma forma”*. De facto, parece-nos impossível incluir num questionário a descrição das regras e a forma como construímos e redigimos as questões do questionário, quanto muito, podemos listar pontos de reflexão e salientar os cuidados a ter no seu preenchimento (ver questionário em anexos). Assim, tivemos a preocupação que estivesse evidente a garantia do anonimato, o objectivo do questionário, e que a formulação das questões fossem claras e sem ambiguidades. Foram privilegiadas as questões fechadas com uma listagem de possível ou possíveis escolhas, conforme os casos, ou seja *“(…) a questão é decomposta em várias subquestões, correspondendo cada uma a um dos aspectos da definição, sendo suficientemente simples para que todos possam responder correctamente, sem dificuldade e (...)”* ( Ghiglione e Matalon, 2001, p. 122).

Tal como Sá, V. (1997, pp. 38-39), foi procurado *“...minimizar o efeito de enviesamento que a questão fechada pode induzir...”*, e tal como este e outros autores, introduzimos a opção Outro (s)\_ (indique), em muitas questões, dando possibilidade ao inquirido de poder descrever outros itens que achasse conveniente. Incluímos também algumas questões abertas em forma de subquestões, dependentes da resposta do inquirido à questão fechada antecedente. Foddy, W. (2002, pp. 142-143), ao debruçar-se sobre vantagens e inconvenientes das perguntas abertas e fechadas, apresenta um quadro de Schuman e Presser (1979) que, na sua opinião, melhor reflecte o consenso sobre o tema. Das vantagens descritas nesse quadro Foddy, W. (2002, p. 143) sobre as perguntas abertas, salientamos de entre outras: *“Permitem aos inquiridos expressarem-se através das suas próprias palavras”; Permitem identificar complexos quadros de referência e influências motivacionais; Auxiliam a interpretação de respostas desviantes a perguntas fechadas.”*. Portanto, pode-se deduzir daqui, que a resposta a uma pergunta aberta indica o quadro de referência utilizado pelo inquirido, permitindo assim obter novas perspectivas dos entrevistados não contempladas no inquérito.

Antes da entrega nas escolas, dos inquéritos por questionário para posterior distribuição aos directores de turma, solicitámos pessoalmente numa manhã da terceira semana de Junho, autorização ao conselho executivo de uma escola perto da nossa residência, para que o questionário pudesse ser preenchido por alguns professores com experiência pedagogia de direcção de turma. A autorização foi dada em simultâneo com as últimas palavras que justificavam a razão da nossa presença naquela escola. Disponibilizaram-se a própria elemento do conselho executivo (com experiência de direcção de turma), e mais 5 professores presentes na sala dos professores. O preenchimento e análises pormenorizadas ao questionário foram feitos por estes professores em ambiente de “quase” trabalho de grupo, resultando daí poucas sugestões de pormenor e muitos incentivos ao nosso trabalho. Com o ego elevado, aliado ao convite para almoçar na escola, e a promessa de que os professores do turno da tarde constituiriam uma amostra diferente da do turno da manhã, resolvemos fazer uma ligeira alteração na forma como estava apresentada uma das questões. Após o toque de entrada para o primeiro bloco de aulas do turno, 7 professores ficaram na sala. Destes, 6 tinham actividades lectivas apenas a partir do segundo tempo do bloco, e um, estava na hora de recepção aos encarregados de educação. Explicada a razão da nossa presença naquela sala, quatro dos docentes disponibilizaram-se a analisar o questionário. Destes quatro docentes, apenas uma das colegas comentou que não gostava da terminologia demasiado técnica do questionário. Este comentário, fez-nos lembrar as leituras efectuadas sobre a “utilização de palavras difíceis” nos questionários, pese embora, a referência da colega tenha sido “terminologia demasiado técnica”. Foddy, W. (2002, p. 45) comentou, *“Algumas palavras consideradas simples por investigadores originários de uma classe média escolarizada revelam-se, afinal, pouco compreensíveis para muitos inquiridos”*. Entendemos assim, que era apenas uma opinião “não significativa”, na medida em que era única e a colega disse não ter tido dificuldades de compreensão pelo que o questionário estava a partir desse momento pronto a ser distribuído aos seus destinatários, idêntico para todos os directores de turma, de forma a compararmos entre concelhos, a opinião destes acerca das questões nele colocadas. Aplicável ao nosso estudo, Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001, p. 108) escreveram a propósito, *“(…) mas isso impõe que seja usado exactamente o mesmo questionário para todas as pessoas inquiridas.”*

Os inquéritos por questionário foram aplicados no final do ano lectivo, em fins de Junho. Nas escolas X, e Z, aproveitou-se a oportunidade de uma reunião de directores de turma para a entrega em mão dos questionários, antes do qual foi esclarecida a finalidade do mesmo e estabelecido a forma da sua recolha. Na escola X, e durante o período das avaliações de final de ano lectivo, os directores de turma colocariam o questionário na respectiva bolsa individual de contactos existente na sala de professores. Na escola Z, por sugestão do coordenador dos directores de turma, foi pedido ao chefe do pessoal auxiliar de acção educativa, que fosse solicitando aos directores de turma durante toda a semana seguinte, o retorno dos questionários devidamente preenchidos. Na escola Y, o seu vice-presidente disponibilizou-se para entregar e recolher os questionários na última semana de Junho. Na escola W, foi a coordenadora dos directores de turma a propor que os distribuiria na reunião que tinha marcado com os directores de turma, e que os recolheria no final dessa reunião após tempo dado aos mesmos para o seu preenchimento. Estas estratégias de aplicação e retorno dos inquéritos por questionário haviam sido planeadas aquando da realização das entrevistas. Dos 44 questionários entregues na escola X, foram recolhidos 33 (75%); dos 27 entregues na escola Y, foram recolhidos 24 (88,9%); dos 25 entregues na escola Z, recolheram-se 17 (68%); finalmente, dos 30 questionários entregues na escola W, retornaram esses mesmos 30 (100%). Por concelhos, dos 71 entregues no concelho A, foram recolhidos 57 (80%); no concelho B, dos 55 inquéritos por questionário entregues, foram recolhidos 47 (85,5%). Em termos globais, dos 126 inquéritos por questionário entregues aos directores de turma, foram recolhidos 104, ou seja, o retorno foi de (82,5%).

### **5.3 - Análise de Documentos / Informação Documental**

Tivemos em consideração, os suportes teóricos que obtivemos de vários investigadores. Burgess, R. (2001, pp. 136-137), distingue claramente as fontes de informação entre primárias e secundárias, incluindo nas fontes primárias os que

facultam informação em primeira - mão “ *curtos registos, minutas, contratos, cartas, memorandos, notas, memórias, diários, autobiografias e relatos*”. No entanto, este autor chama a atenção para o facto de apenas serem válidos para investigação, se contextualizados, o que faz com que normalmente os investigadores recorram a documentos publicados que pela razão de o terem sido são considerados secundários. As fontes secundárias podem incluir “ *transcrições e sumários de materiais que são fontes primárias.*” (Burgess, R., 2001, p. 136). Estes documentos considerados como fonte secundária, segundo o mesmo autor, devem ser bem avaliados dado o risco de conterem erros de transcrição. Outra distinção definida pelo autor citado, refere-se à classificação dos documentos de análise em “*Públicos* “ e “*Privados*”. Nos públicos, estarão por exemplo as “*reportagens jornalísticas*” e nos privados, os “*diários, e as autobiografias*”, aconselhando os investigadores a terem atenção à forma da transformação dos documentos privados em públicos. Curiosamente, não refere a «legislação oficial», a nosso ver, enquadrável nos documentos públicos. Por fim, faz outra distinção entre “*documentos não solicitados*” e “*documentos solicitados*”, exemplificando os primeiros com os que foram criados para uso pessoal, ou seja, sem intenção de servirem de fonte documental de pesquisa, e no segundo caso os que são produzidos com fim específico de servirem de referência documental, exemplificando com os diários que relatem períodos específicos de algum tema do interesse do investigador.

Em função do exposto, enquadrámos e contextualizamos no estudo, documentos privados de fonte primária e não solicitados, como o caso dos projectos curriculares de turma, documentos de fonte secundários e públicos, como por exemplo os projectos educativos de escola, um jornal de uma associação de pais, algumas das informações recolhidas nos roteiros turísticos dos concelhos da amostra e, finalmente em «públicos», segundo a nossa percepção, a legislação normativa.

De todos eles, destacamos a extensa documentação normativa, os projectos educativos de escola, os roteiros e a documentação camarária.

## 5.4 – Observação Não Participante

Ao longo do nosso estudo, para além das deslocações destinadas à realização de entrevistas, entrega e recolha de inquéritos por questionário, análise de projectos educativos e de projectos curriculares de turma, realizamos também várias deslocações no sentido de observarmos a realidade do meio na qual as escolas estavam inseridas, quer no que diz respeito aos recursos físicos, quer no que diz respeito aos recursos humanos, de forma a tentarmos perceber as áreas do quotidiano das mesmas, procurando fazer a triangulação de toda a informação recolhida a partir das técnicas de recolha de elementos de análise que utilizamos. Importa ainda referir, que foi nossa preocupação ligar os conteúdos teóricos adquiridos com a prática investigativa, de forma a nos facilitar a interpretação e posterior análise da informação recolhida.

## 6 - Métodos e Técnicas Utilizadas

Para as entrevistas procedeu-se a uma análise de conteúdo. Este tipo de análise caracteriza-se por ser um conjunto de procedimentos metodológicos aplicados aos mais diversos discursos de onde se destacam as entrevistas. *“O recurso à análise de conteúdo com o objectivo de tirar partido de um material dito “qualitativo” (por oposição ao inquérito quantitativo extensivo).”* (Bardin, L., 1977, p. 7).

A análise de conteúdo é uma técnica utilizada tendo em vista a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nos elementos de análise (dados). Aplica-se a diversas formas, de acordo com o que analisamos e com o que pretendemos. Dada a variedade de fontes e técnicas de recolha de informação, esta

técnica de tratamento de dados possui o denominador comum a todas elas e, que segundo Bardin, L. (1977, p. 9), consiste numa hermenêutica baseada na inferência. Ainda segundo Bardin, L. (1997, p. 39) a “*inferência*” consiste num processo intermédio que permite a passagem, explícita e controlada entre duas fases da análise de conteúdo: a “*descritiva*” (onde se enumeram as características do texto de forma resumida e após tratamento) e, a “*interpretativa*” (que trata a significação atribuída às características referidas).

Constaram nesta análise as seguintes etapas:

- Leitura inicial dos documentos de forma a apreendermos sincreticamente as suas características e avaliar as suas possibilidades de análise.

- De acordo com as hipóteses emitidas, determinámos os objectivos.

- Determinação das regras de codificação, onde cada redacção será uma unidade de numeração ou de contagem e, para a categorização e contagem de frequência (proposição), tivemos as unidades de registo ou unidades de significação a codificar. A proposição é entendida como qualquer declaração ou afirmação, frase ou parte dela, que estabeleça uma relação lógica entre termos (dois ou mais), sendo em princípio uma unidade auto – suficiente.

- A técnica utilizada foi a de “tesoura e cola”, em virtude de retalharmos os textos, de forma a distribuir esses fragmentos pelas várias categorias, que em virtude da possibilidade de surgirem novos elementos, poderiam ser reformuladas.

- A definição de categorias foi estabelecida à priori e à posteriori, ou seja, numa combinação dos dois processos. Submetemos o mesmo texto a um analista, para testar a validade e fidelidade das categorias.

Esta técnica foi a adequada ao nosso estudo tendo em conta o domínio e o objectivo pretendido e, tal como Bardin, L. (1977, p. 31), também nós a “reinventámos” em cada momento.

Em virtude de o estudo ter sido feito em quatro escolas distintas de dois concelhos, agrupamo-las pelos concelhos a que pertenciam permitindo assim uma análise comparativa, revelando o que lhes é comum e o que as distingue.

A análise foi temática com uso de grelhas de análise por conjunto de entrevistas, por concelho e categoria do entrevistado (ver em anexos).

Nos questionários procedeu-se à análise estatística com a utilização do programa SPSS versão 13. As técnicas usadas foram a estatística descritiva, através de gráficos de frequência, gráficos lineares, e análise de correspondências que têm como objectivo relacionar duas variáveis num mapa perceptual. A análise de correspondências, também conhecida por Análise de Homogeneidade (HOMALS no SPSS), é *“particularmente apropriado à abordagem simultânea de múltiplos indicadores e ao tratamento de variáveis qualitativas (extensível a variáveis quantitativas desde que transformadas em qualitativas)”* (Carvalho, H., 2004, p. 9). A análise de correspondências ao pôr a comunicar dois tipos de representações, favorece a interpretação de análises comparativas, conforme refere Carvalho, H. (2004, p. 111).

O inquérito por questionário utilizado neste estudo como técnica de recolha de dados foi elaborado com perguntas fechadas e de escolha múltipla (ver em anexos).

Optou-se por este instrumento por se considerar o mais adequado a aplicar, tendo em vista a recolha de dados pretendidos e sua amostra, pois como referem Quivy e Campenhoudt (2003, p. 188), o inquérito por questionário permite obter respostas de um maior número de inquiridos *“ (...) e o tratamento quantitativo das informações que deverá seguir-se, (...), de forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas”*.

## **Capítulo III – Tratamento e Análise de Elementos de Informação**

## Tratamento e Análise de Elementos de Informação

*“A tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projecto de investigação”.*

*“ A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 205).*

Esta análise tem por base critérios rigorosos de execução, de acordo com o analisado no ponto 6 do capítulo II (métodos e técnicas utilizadas). O processo de tratamento dos elementos de informação (respostas dadas pelos inquiridos a cada questão), foi iniciado após uma análise integral dos seus instrumentos de recolha. A partir das entrevistas, seleccionaram-se categorias com base nas questões colocadas aos inquiridos.

As subcategorias foram construídas a partir dos indicadores recolhidos nas respostas obtidas.

Embora por vezes a leitura do tratamento e análise dos elementos de informação recolhidos possam parecer contraditórios, tal facto, deveu-se à extensão das entrevistas que originaram muitos indicadores, grande parte deles de elevado interesse.

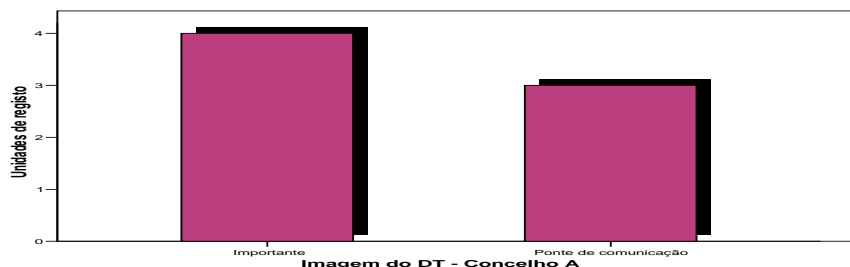
*“É difícil, se não impossível, pensar profundamente acerca dos dados sem que estes tenham sido classificados.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 232).*

## **1 - Análise de Resultados – CDT (Coordenadores dos Directores de Turma)**

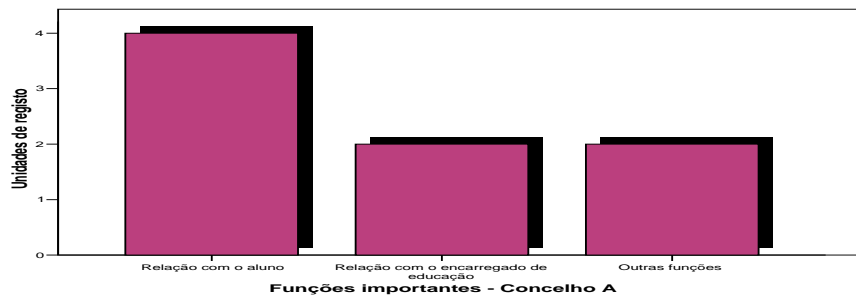
O conjunto de gráficos que se seguem representa a síntese do resultado obtido através da técnica da análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos CDT de cada uma das quatro escolas objecto do nosso estudo. Agrupamos os resultados pelos concelhos a que pertenciam os CDT. A natureza das categorias é explícita, procurando facilitar o “salto” da descrição para a interpretação. Para qualquer esclarecimento adicional deve consultar-se o quadro/grelha da demonstração de resultados (em anexos).

Sempre que numa mesma questão os gráficos não apresentem as mesmas categorias, tal facto significa que não se verificou mais que um agrupamento de indicadores num dos concelhos. A análise de conteúdo das entrevistas (tal como Bardin, L, 1977 a definiu) deve ser consultada em anexos, nos quadros de demonstração de resultados / grelhas de análise, uma vez que os gráficos apenas referem o mais relevante da nossa investigação e, unicamente com o propósito de facilitar a leitura dos seus resultados.

A sequência da apresentação dos gráficos respeita a ordem como foram colocadas as questões aos entrevistados.

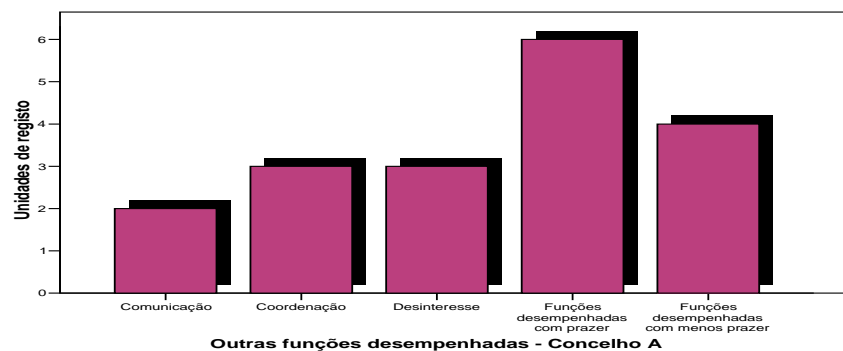
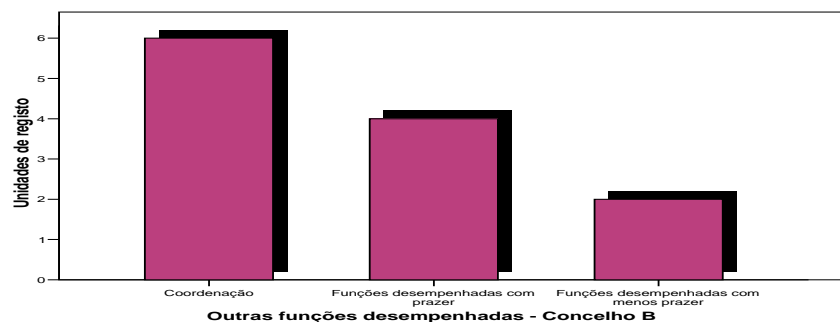
**Gráfico 1: Imagem DT – Concelho A****Gráfico 2: Imagem DT – Concelho B**

Em relação à imagem do director de turma pelos CDT de ambos os concelhos, as subcategorias encontradas são as mesmas. Foram referidos indicadores que se referem à importância do DT bem como indicadores relacionados com a capacidade do DT ser uma ponte de comunicação. Em relação à primeira subcategoria o DT é “*das figuras mais importantes na escola*” ou ainda por exemplo “*É sem dúvida nenhuma a figura mais relevante da escola*”. Quanto à segunda subcategoria o DT “*Faz uma ligação entre uma série de elementos da comunidade escolar (...)*”, ou mesmo que “*(,,) é a cara da escola junto dos encarregados de educação, com quem tem de articular (...)*”.

**Gráfico 3: Funções importantes – Concelho A**

As funções mais importantes do DT de acordo com a análise dos CDT do concelho A, são a relação com o aluno, a relação com o encarregado de educação e a “*liderança do conselho de turma*” para que “ (...) *todos trabalhem com o mesmo objectivo*”

No concelho B, a subcategoria encontrada refere-se às relações “*interpessoais (...) que acaba por envolver não só os alunos*”. Em nosso entender, o resultado acaba por ser semelhante em ambos os concelhos na medida que é dedutível das respostas dos CDT que o DT tem um amplo campo de funções importantes com toda a comunidade educativa.

**Gráfico 4: Outras funções desempenhadas – Concelho A****Gráfico 5: Outras funções desempenhadas – Concelho B**

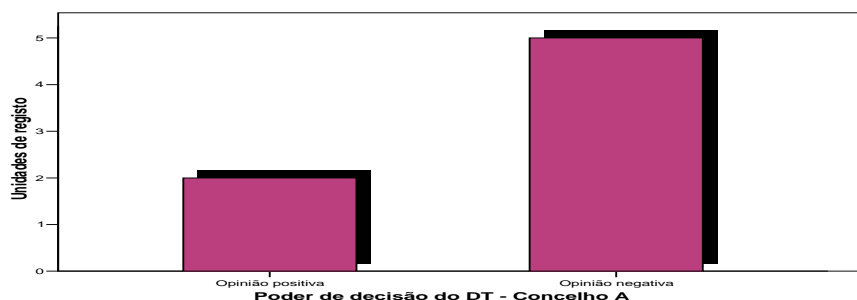
As funções desempenhadas pelos DT de acordo com os CDT do concelho A são a comunicação e a coordenação, havendo ainda referências ao desinteresse do DT no exercício das suas funções. Em nossa opinião, é um juízo de valor que estes fazem aos DT que no exercício das suas funções justificam as suas atitudes com referências em demasia aos aspectos burocráticos, que segundo esses professores “*não servem na maioria os interesses específicos para os quais foram criados*” ou ainda, quando não se empenham na “*Resolução dos problemas quotidianos de indisciplina e de faltas de assiduidade (...)*”. No concelho B há 6 unidades de registo que se referem às funções de coordenação de DT (s), concluindo-se daqui que em ambos os concelhos as funções de coordenação são as mais desempenhadas.

Em relação às funções desempenhadas com mais prazer, quer no concelho A como no concelho B, são as que implicam relações interpessoais, com professores,

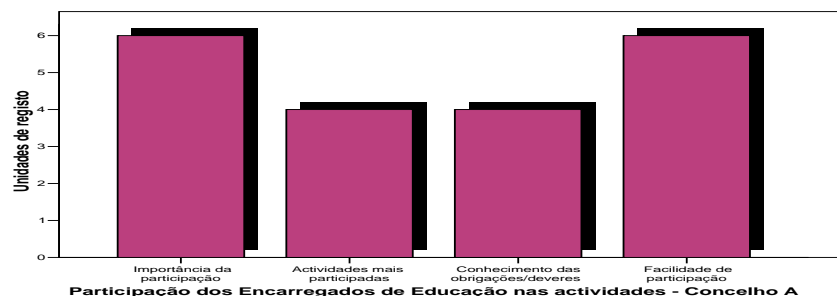
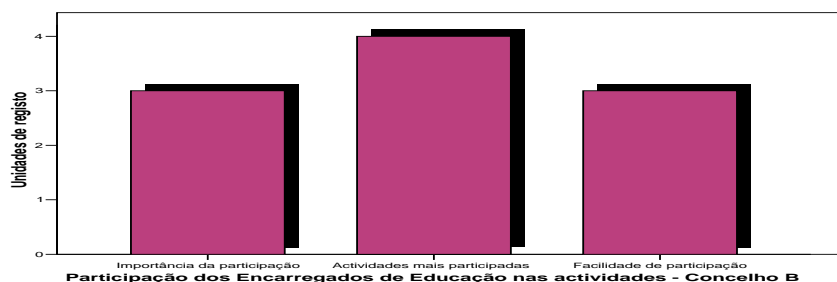
alunos e encarregados de educação, exemplificadas com expressões do tipo ” (...) o apoio (...) troca de experiências” ou, “(...) estabelecimento de contratos/compromissos com os alunos.”, ou ainda “(...) pô-los a discutir os problemas que existem.”, e “Em termos de coordenação é chegar ao final de cada período e verificar que as coisas correram (...)” .

Quanto às funções desempenhadas com menos prazer, os concelhos A e B consideram que são as funções burocráticas, tal como constatámos nos diversos estudos empíricos a que tivemos acesso. O estudo de Castro, E. (1995, p. 187), revela que 90% dos Dt (s) referem a burocracia como função predominante na sua prática organizacional, porque se refere quase exclusivamente “ao cumprimento dos aspectos de carácter formal”, o que em nosso entender pode contribuir para o pouco prazer em a praticar.

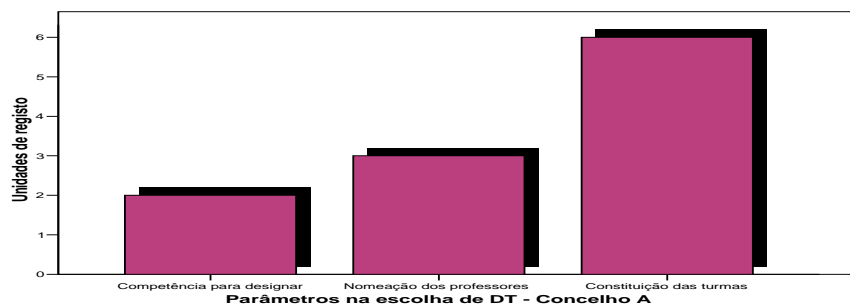
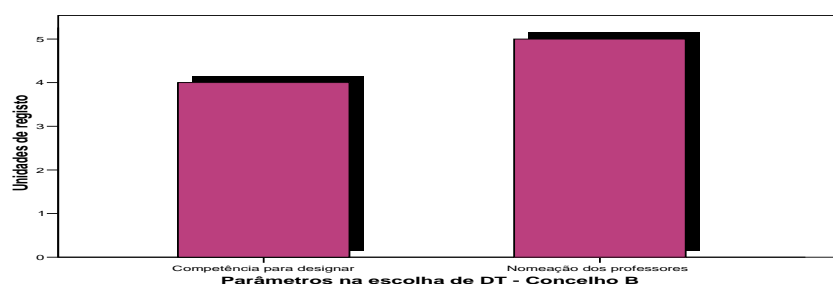
**Gráfico 6: Poder de decisão do DT – Concelho A**



O poder de decisão do DT foi no concelho A foi considerado negativo, na medida em que se verificaram 5 unidades de registo negativas e apenas duas positivas. As unidades de registo negativas referem que o poder de decisão do DT é “apenas a proposta, a decisão não” ou que “ (...) o poder de decisão do director de turma é relativo (...)” ou ainda que “Deveríamos ter um poder mais alargado”. Em suma, o poder de decisão do DT é pouco ou nenhum, limitando-se a propor. Há um indicador que vai no sentido de que o DT devia receber mais apoio por parte dos concelhos executivos no que se refere aos poderes do DT.

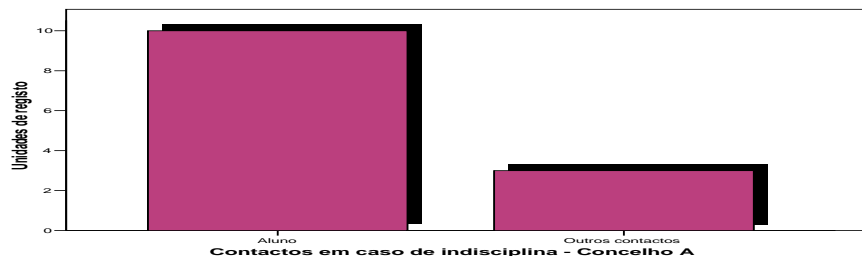
**Gráfico 7: Participação dos encarregados de educação – Concelho A****Gráfico 8: Participação dos encarregados de educação – Concelho B**

Em relação à participação dos encarregados de educação nas actividades da escola, há a considerar que foram consideradas importantes e fáceis de se estabelecerem em ambos os concelhos, com prevalência de indicadores no concelho A. Referências como “ *A escola e a família neste momento e cada vez mais têm de trabalhar em conjunto (...)*” ou “ *(...) a sua participação é o elo de ligação da família com a escola*” revelam a importância da participação dos encarregados de educação. Por outro lado, “ *(...) eu acho que de certo modo facilitam nesta escola*”, ou “ *(...) uma maneira geral também estão sempre disponíveis (...) se não for possível naquela hora que está estabelecida se poder encontrar outra hora ou dia (...)*”, demonstram a facilidade de participação na vida escolar.

**Gráfico 9: Parâmetros na escolha de DT – Concelho A****Gráfico 10: Parâmetros na escolha de DT – Concelho B**

A competência para designar DT's no concelho A é dada ao conselho pedagógico embora exista uma unidade de registo que refere que “*deve continuar a ser do conselho executivo*”. No concelho B não foi dada nenhuma alternativa para designação dos professores. Para que um indivíduo seja DT é reconhecido em ambos os concelhos que tem de haver um determinado perfil, deve ser uma pessoa dotada de equilíbrio emocional e capacidade de aplicação de experiências.

No concelho A foram ainda encontradas unidades de registo acerca da constituição de turmas que de um modo geral e na opinião dos inquiridos “*é difícil ou impossível constituir turmas específicas para DT'S específicos*”.

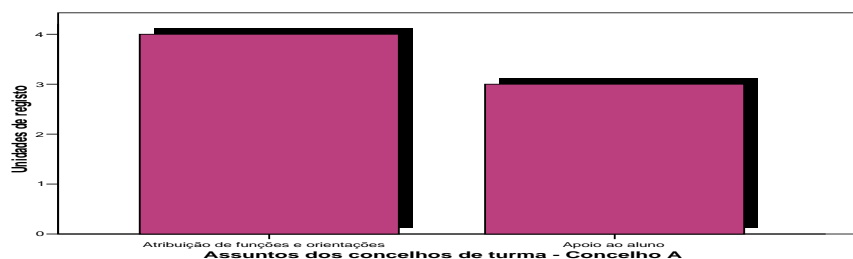
**Gráfico 11: Contactos em caso de indisciplina – Concelho A**

Nos casos de indisciplina o professor no concelho A dá preferência ao contacto com o aluno ou alunos envolvidos. Foram encontradas 10 unidades de registo que demonstram esta tendência. Os outros contactos referidos foram, o conselho executivo e os encarregados de educação.

No concelho B opta-se pelo procedimento disciplinar.

Quando a integridade e a competência do professor são postas em causa, no concelho A foi referido que *“às vezes é um bocadinho difícil porque a reclamação é muito evidente”* por isso, *“devemos tentar que o diálogo se estabeleça (...) de uma forma construtiva”*.

Também no concelho B o diálogo é referido como o ponto inicial para a resolução dos problemas disciplinares.

**Gráfico 12: Assuntos dos conselhos de turma – Concelho A**

Os assuntos mais abordados no conselho de turma das escolas do concelho A são a atribuição de funções, orientações, e apoio ao aluno.

No concelho B é essencialmente o apoio ao aluno de onde se destaca “*o projecto curricular de turma*”.

As dificuldades mais apontadas para a elaboração do projecto curricular de turma nas escolas do concelho A são o diagnóstico das dificuldades e a aplicação das medidas.

No concelho B a dificuldade mais referida é a dificuldade de colocar em prática o que se estabeleceu no papel. Há uma unidade de registo que refere ainda que “*gostaria que esse projecto curricular de turma (...) fosse mesmo o projecto curricular daquela turma e não (...) que haja aí um copy paste (...)*”, tudo isto contribuindo para que faça sentido o indicador referido no concelho A de que “*O PCT acaba por ser assim uma inutilidade*”. Foi nesse sentido que Amorim, S. (2003, p. 3) termina o resumo do seu estudo: “*A incipiência das alterações chama a atenção para a sua precariedade e possibilidade de se esbaterem, acabando por denunciar a inutilidade do próprio Projecto Curricular de Turma*”.

A formação é tida em ambos os concelhos como uma necessidade, principalmente para “*elaboração do PCT*”, “*Em NEE*”, “*psicologia para relacionamentos humanizados*”, “*formação específica para DT’S*” e “*âmbito dos comportamentos e resolução de conflitos*”.

“*As influências exercidas sobre um director de turma são maiores ou menores consoante a capacidade de liderança que o director de turma tenha (...)*” na opinião de um CDT do concelho A.

No concelho B um CDT entrevistado refere que “*eu estou condicionado por tudo o que é definido em termos de pedagógico (...)*”. As influências na prática organizacional são nos domínios da coordenação e organização das actividades docentes.

Foram observados no concelho A dois tipos de DT: os que “*tem as suas práticas organizacionais de acordo com as suas competências legais (...)*” e um outro tipo de DT que “*nunca está presente.*”

No concelho B, a relação da competência com a prática organizacional “*tem vindo a piorar*”, na opinião de um dos CDT entrevistados.

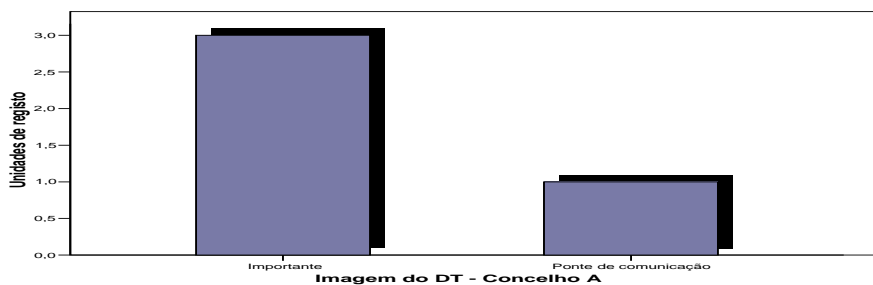
Em relação à redefinição de funções do DT, refere-se que “*elas não estão na lei, mas redefinidas estão*”, numa alusão clara de que por vezes os DT (s) ultrapassam as suas competências legais.

## 2 - Análise de Resultados – DT (Directores de Turma)

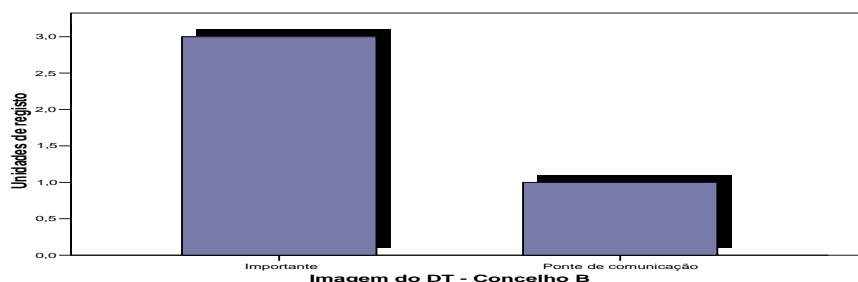
Este conjunto de gráficos pretende representar de forma simples e objectiva o essencial do resultado que obtivemos da análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos directores de turma seleccionados nas quatro escolas objecto do nosso estudo. Agrupamos as entrevistas pelos concelhos a que pertenciam as escolas dos professores directores de turma. A natureza das categorias é explícita e resulta dos indicadores que as suportam. Deve consultar-se para qualquer esclarecimento adicional o quadro/grelha da demonstração de resultados (em anexos).

Os gráficos são uma ilustração / síntese do nosso estudo.

**Gráfico 13: Imagem do DT – Concelho A**

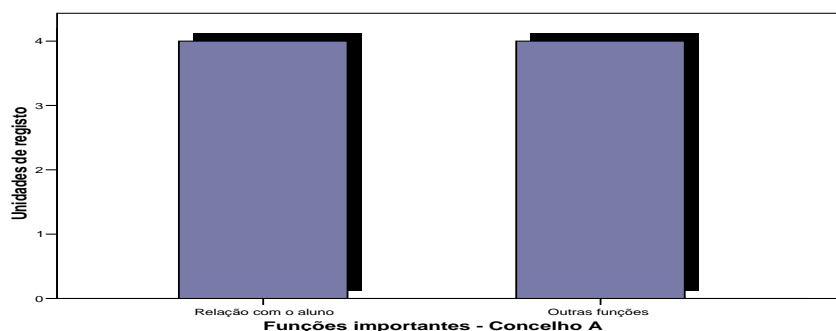


**Gráfico 14: Imagem do DT – Concelho B**

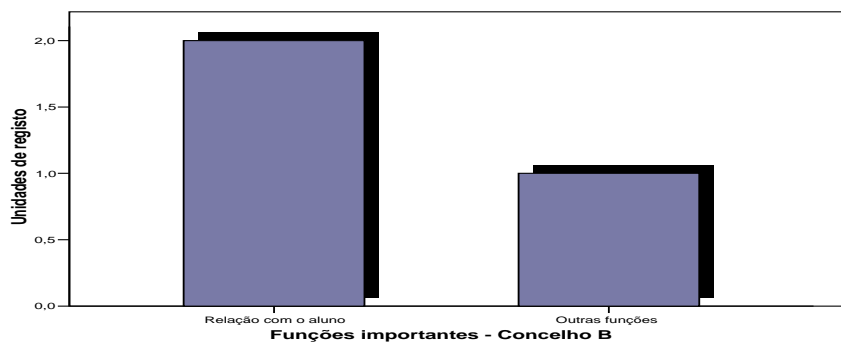


A imagem do director de turma pelos DT do concelho A e B resultaram em unidades de registo que se referem à importância do DT, bem como unidades de registo relacionados com a capacidade do DT ser uma ponte de comunicação, “*é o elo de ligação entre a escola e a família*”.

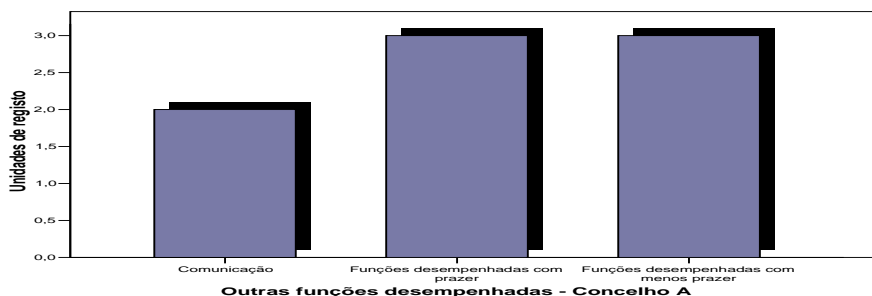
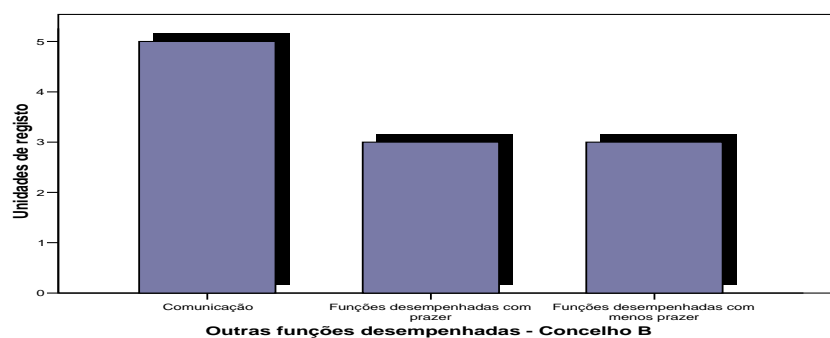
**Gráfico 15: Funções importantes – Concelho A**



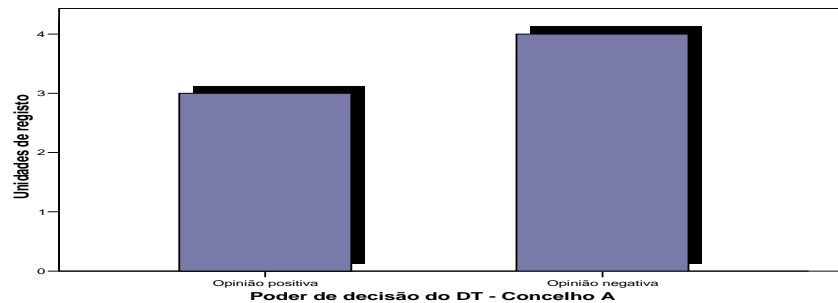
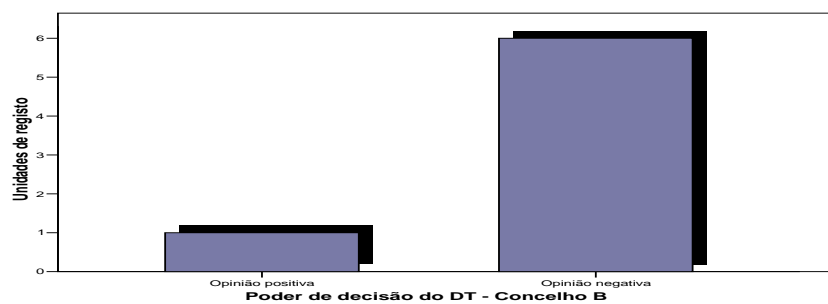
**Gráfico 16: Funções importantes – Concelho B**



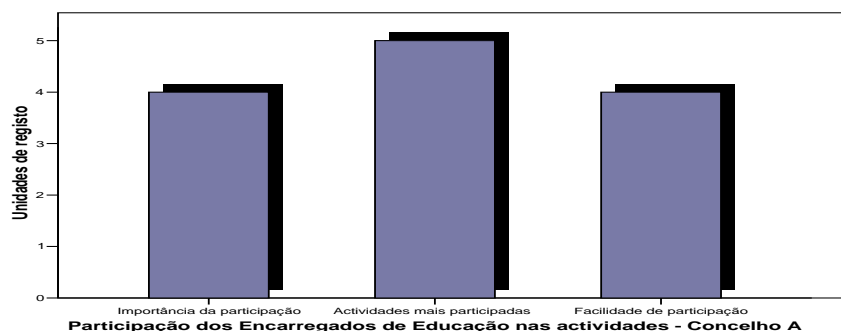
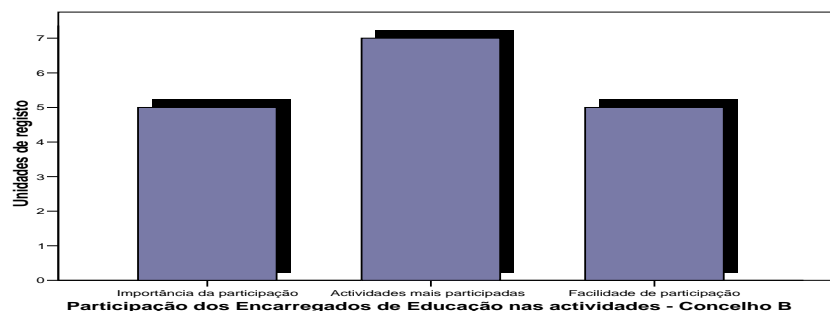
No concelho A existem 4 unidades de registo que referem como funções importantes do DT a relação com o aluno. No concelho B foram encontradas 2 unidades de registo. As outras funções referidas em ambos os concelhos estão relacionadas com “*a gestão de conflitos*”, “*(...) toda a parte burocrática*” e a “*relação que o director de turma tem com os encarregados de educação*”.

**Gráfico 17: Outras funções desempenhadas – Concelho A****Gráfico 18: Outras funções desempenhadas – Concelho B**

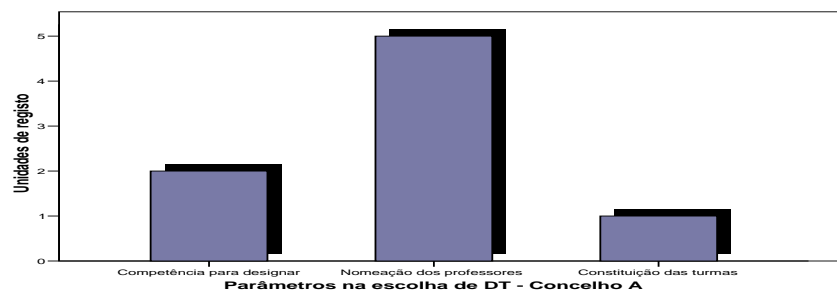
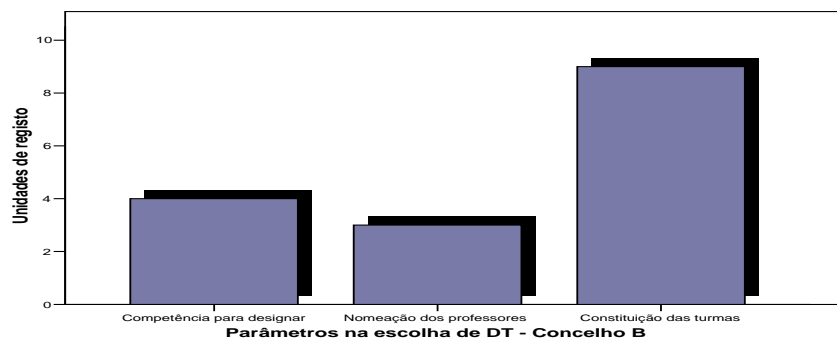
As funções desempenhadas em ambos os concelhos estão relacionadas com a comunicação, principalmente no concelho B (5 unidades de registo). As funções desempenhadas com mais prazer pelos DT são o “*contacto com os alunos*”. No mesmo sentido, o estudo de Sá, V. (1997, p. 185) refere que os alunos ocupam a centralidade dos discursos dos professores sempre que estes se referem ao que os valoriza mais enquanto directores de turma. Com menos prazer é o “*trabalho duplo*” e “*tudo o que é relacionado com burocracia*”. Já o estudo de Sá, V. (1997, p. 188) era claro quando referia que “*o registo e a informação da assiduidade dos alunos*” era o que menos valoriza mas mais tempo ocupa os directores de turma, e sendo esta actividade comumente entendida como burocrática, podemos afirmar que a conclusão é a mesma. Também Loureiro, M. (2000, p. 183) conclui no seu estudo que uma das principais dificuldades sentidas pelos directores de turma é “*o excesso de burocracia*”.

**Gráfico 19: Poder de decisão do DT – Concelho A****Gráfico 20: Poder de decisão do DT – Concelho B**

Em relação ao poder de decisão do DT a opinião é maioritariamente negativa em ambos os concelhos. “*Formalmente os directores turma não têm poder nenhum*”, “ (...) *estamos dependentes de uma série de constrangimentos que a própria legislação nos impõe (...)*”. As opiniões positivas são acerca do poder do DT nas reuniões de conselho de turma.

**Gráfico 21: Participação dos Enc. Educ. nas actividades – Concelho A****Gráfico 22: Participação dos Enc. Educ. nas actividades – Concelho B**

A participação dos encarregados de educação nas actividades é tida como muito importante. As actividades mais participadas são as reuniões em que “ (...) a maioria assiste (...) com grande passividade (...)”. Em relação à facilidade de participação dos encarregados de educação, os DT (s) referem que “*Não estamos habituados ainda a muita harmonia nesse sentido*”. Num estudo de Diogo, J. (1998, p. 137), o envolvimento das famílias na escola são sintetizadas na “*Angariação de equipamentos*”, “*Presença em festas e exposições*” e na “*Presença em acções de formação*”. Já Loureiro, M. (2000, p. 152), quando descreve a análise dos resultados das suas entrevistas aos directores de turma, acerca da facilitação da relação escola família, refere que esta “*decorre da formação e do grau de escolaridade dos encarregados de educação, da dimensão das escolas e da acção desenvolvida por professores e directores de turma.*”. Mais à frente, a mesma autora Loureiro, M. (2000, p. 158), ao analisar o envolvimento dos encarregados de educação no que diz respeito aos projectos desenvolvidos por estes, refere que os mesmos no âmbito da área - escola, se centram sobretudo na contribuição de materiais e na preparação de visitas.

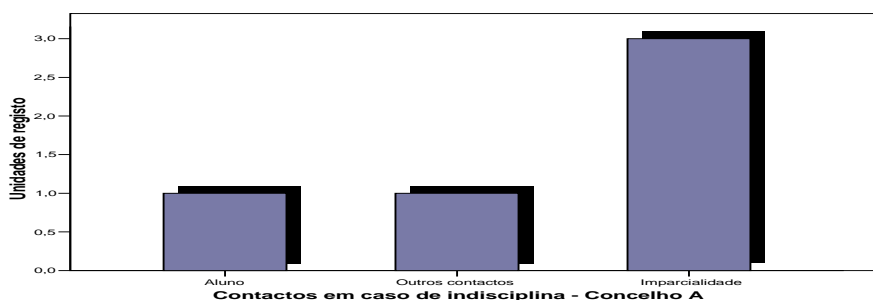
**Gráfico 23: Parâmetros na escolha de DT – Concelho A****Gráfico 24: Parâmetros na escolha de DT – Concelho B**

Dos três parâmetros estudados acerca da escolha do DT, a competência para designar cabe na opinião dos DT(s) entrevistados ao conselho executivo. No concelho B há quem refira que “ (...) *não sei como é que poderia ser feito de outra maneira (...)*”. A nomeação dos professores, deve ser feita tendo em conta determinadas características de onde se destacam, a experiência e a capacidade de negociação, serem “*pessoas descomplicadas*”, “*facilidade em desbloquear conflitos*”, ou por outra, “*a capacidade que ele tem de mediar e resolver conflitos*”. Segundo Sá, V. (1997, p. 202), “*a maioria dos directores de turma não se considera designada para o cargo na base de qualquer juízo sobre a sua competência pedagógica ou capacidade de liderança*”, concluindo o autor referido que muitos dos directores de turma consideravam terem sido nomeados para o cargo ou porque era preciso completar o horário ou porque o cargo tinha de ser entregue a alguém.

Em relação à possibilidade de constituição de turmas em função dos parâmetros do director de turma planeado para a mesma, no concelho A refere-se que “ (...) *deve*

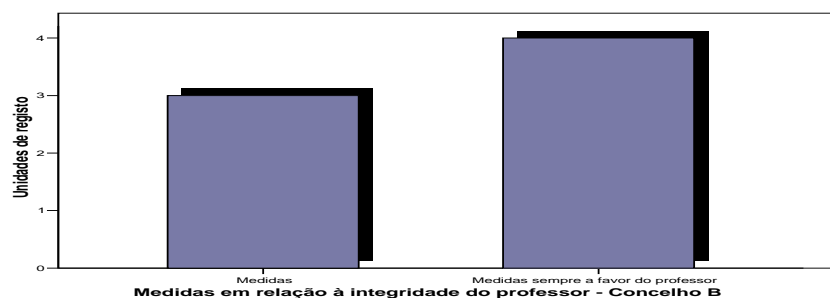
*haver uma relação entre a turma mais complicada e um professor com mais perfil*". No concelho B a opinião da maioria tem tendência para a não concordância com esta situação, ou seja, os directores de turma não devem ser escolhidos em função dos alunos que compõem a turma, mas melhorando a sua prática exactamente com a heterogeneidade das turmas que vão tendo para gerir ao longo da carreira docente.

**Gráfico 25: Contactos em caso de indisciplina – Concelho A**



Os contactos em caso de indisciplina no concelho A são feitos com o aluno ou com os encarregados de educação em primeiro lugar. A imparcialidade é uma característica encontrada em ambos os concelhos e refere-se ao facto dos DT (s) tentarem mediar a situação através da comunicação com as partes envolvidas.

**Gráfico 26: Medidas em relação à integridade do professor – Concelho B**



No concelho B, quando a integridade do professor é posta em causa encontram-se 4 unidades de registo relacionadas com as medidas tomadas sempre a favor do professor. Diga-se, que na opinião de um DT do concelho B, que podem ser aceites

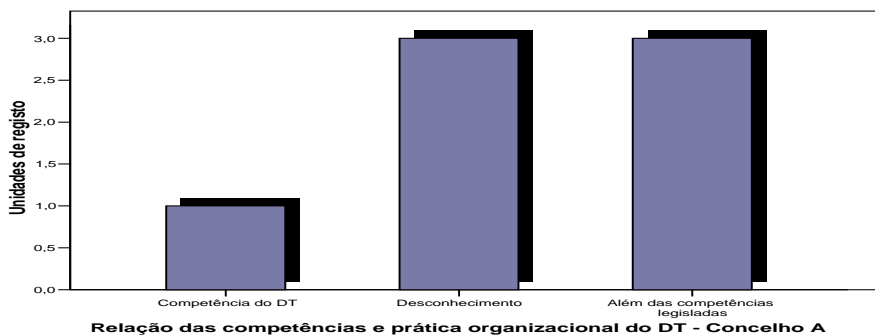
“algumas falhas de competência por qualquer razão”. As outras medidas referidas têm a ver com a capacidade que alguns DT (s) têm de ser imparciais.

Os principais assuntos abordados nos conselhos de turma são o apoio ao aluno com problemas de indisciplina e as estratégias de actuação. Outro assunto referido é a elaboração do projecto curricular de turma.

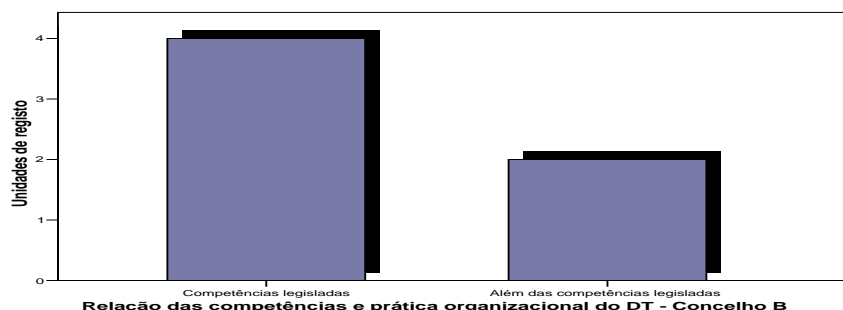
As dificuldades mais apontadas na elaboração do PCT são “ a pouca colaboração dos outros professores da turma.” e a dificuldade de coordenar estratégias.

A formação é necessária na opinião dos DT (s) entrevistados ao nível dos PCT, da indisciplina, “ (...) formação para director de turma” e “ (...) na área pedagógica (...)”. Há contudo alguns indicadores que apontam para a não necessidade de formação. Esses indicadores foram encontrados no concelho B.

**Gráfico 27: Relação das competências e prática organizacional do DT – Concelho A**



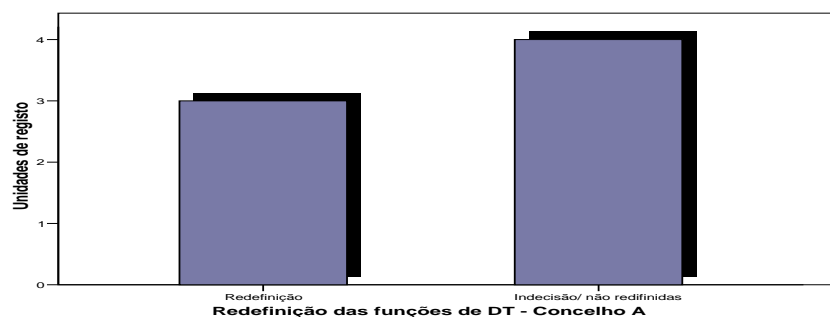
**Gráfico 28: Relação das competências e prática organizacional do DT – Concelho B**



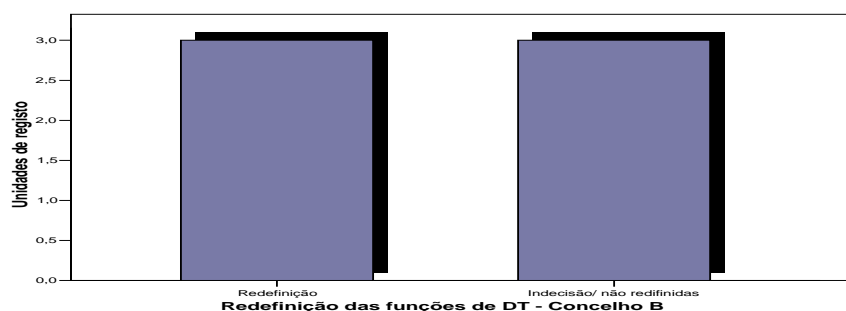
No que se refere à relação das competências legais com a prática organizacional do DT, foram encontradas duas subcategorias: uma que se refere às competências legisladas e outra que se refere à prática organizacional do DT para além das

competências legisladas. Há um dos entrevistados no concelho A que não tem percepção da opinião dos seus colegas acerca da relação das competências com a prática organizacional, e um outro refere que “(...) *há uma relação entre as competências e a prática e, se não há, (...) falta o conhecimento de algumas dessas competências (...)*”, Outra das referências vai no sentido da falta de tempo para se preocuparem nesta relação, pois há imenso trabalho “*burocrático para fazer que mesmo durante as reuniões com os coordenadores não temos tempo para falar disso.*”

**Gráfico 29: Redefinição das funções de DT – Concelho A**



**Gráfico 30: Redefinição das funções de DT – Concelho B**



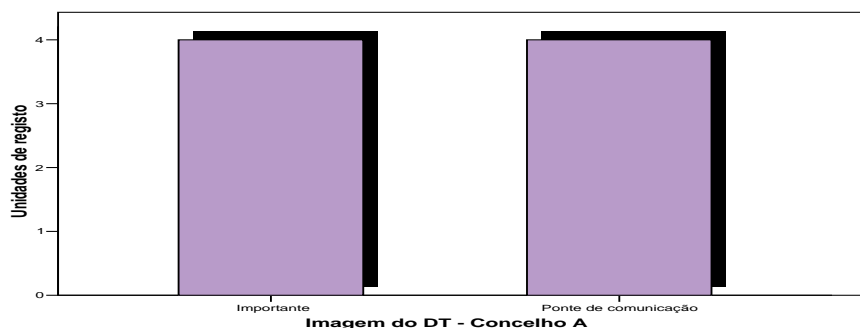
A redefinição das funções assume duas subcategorias em ambos os concelhos. Uma categoria que aponta para a necessidade de redefinição das funções, e outra que aponta para as complicações que a redefinição das funções implica. No concelho B é dada uma sugestão que se refere à construção de “ (...) *equipas multidisciplinares que poderiam ser feitas por outros profissionais e que não são (...)*”.

### 3 - Análise de Resultados – RAPEE (Representantes da Associação de Pais/EE)

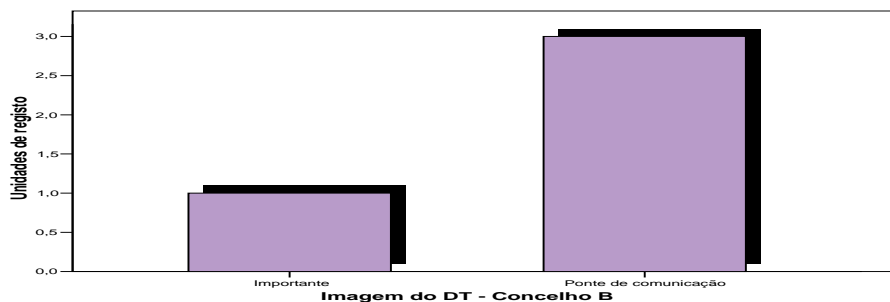
Este conjunto de gráficos está relacionado com as entrevistas efectuadas aos RAPEE, representantes/dirigentes da associação de pais/encarregados de educação das mesmas escolas dos anteriores entrevistados. Também foram agrupados por concelhos as informações recolhidas das entrevistas. Deve consultar-se para qualquer esclarecimento adicional o quadro/grelha da demonstração de resultados (em anexos).

Tal como nas anteriores análises de resultados, os gráficos que se seguem representam a síntese ilustrada da análise de conteúdo das entrevistas.

**Gráfico 31: Imagem do DT – Concelho A**

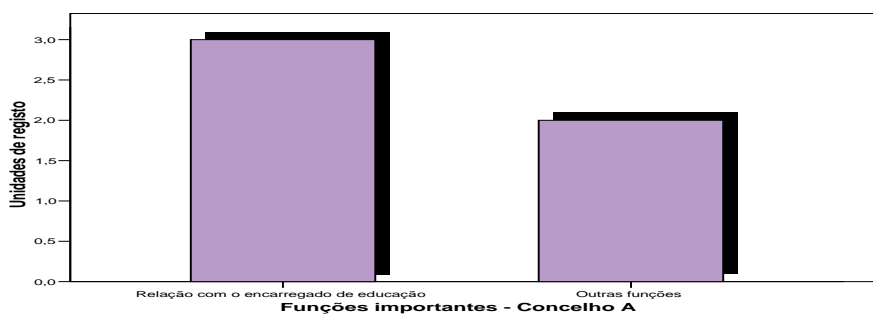


**Gráfico 32: Imagem do DT – Concelho B**

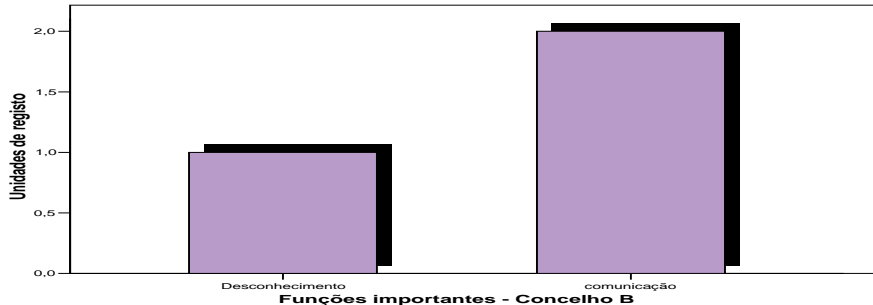


De acordo com os representantes dos encarregados de educação, o DT é uma figura importante e é tido como uma ponte de comunicação que “*informa, coordena o trabalho da turma e é a pessoa que mais próximo está (...)*”.

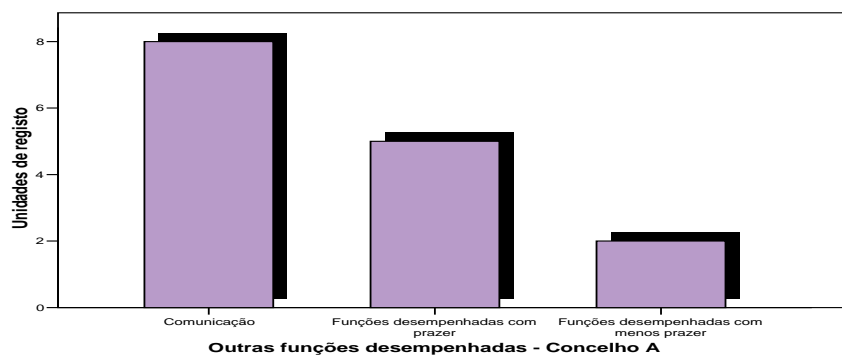
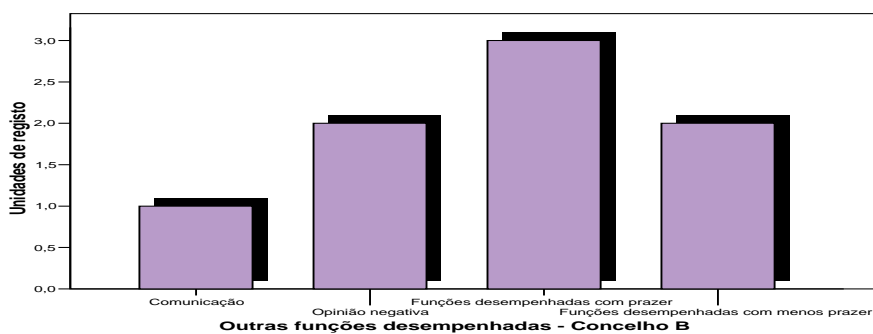
**Gráfico 33: Funções importantes – Concelho A**



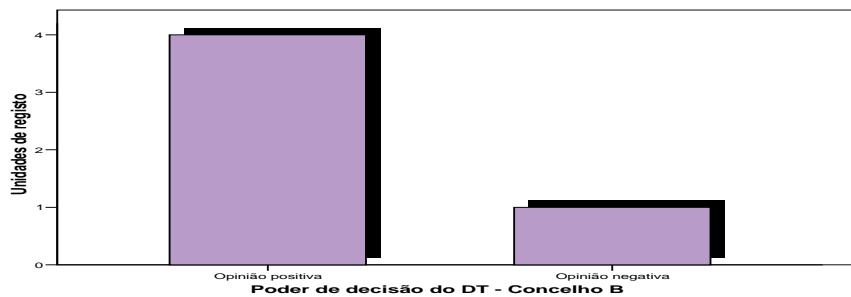
**Gráfico 34: Funções importantes – Concelho B**



As funções importantes no concelho A são a relação que o DT tem com o encarregado de educação, ser “*fundamental*” e uma “*figura de referência*”. Também é considerado em ambos os concelhos a ponte de comunicação entre todos os intervenientes no processo educativo. No concelho B é referida também a comunicação, na medida em que o DT deve ter “*um papel pró – activo dentro da própria turma.*”, e “*(...) ser o coordenador do corpo docente face aos alunos e simultaneamente o interlocutor por excelência.*”.

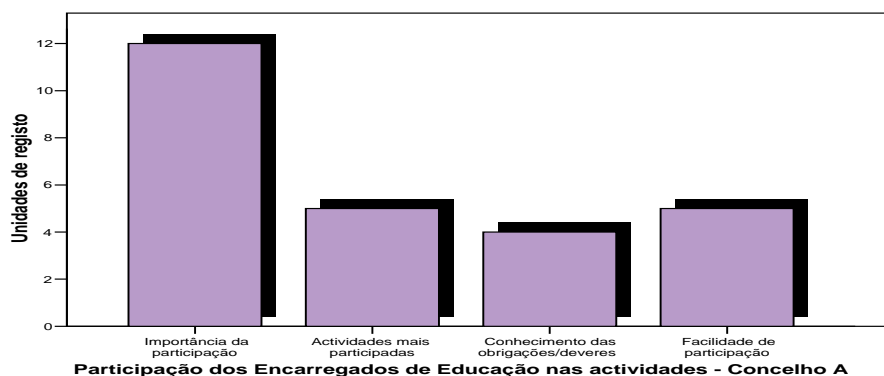
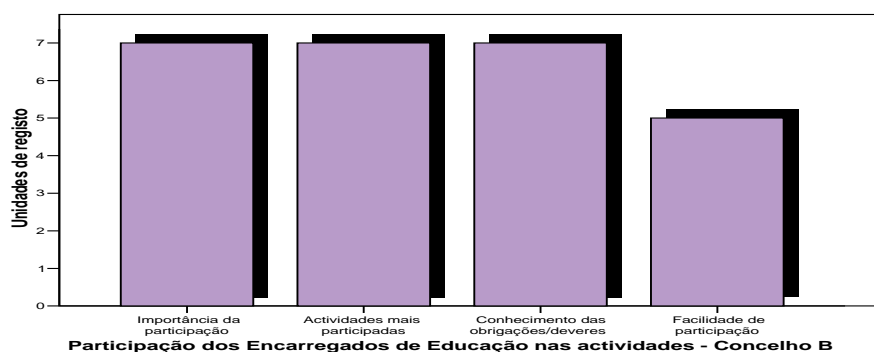
**Gráfico 35: Outras funções desempenhadas – Concelho A****Gráfico 36: Outras funções desempenhadas – Concelho B**

As funções desempenhadas de acordo com a opinião dos entrevistados do concelho A são essencialmente as de comunicação. No concelho B é referido que “ (...) há uma tendência dos professores para fugirem (...) no sentido em que não assumem o cargo quer voluntariamente quer numa perspectiva de desafio profissional”.

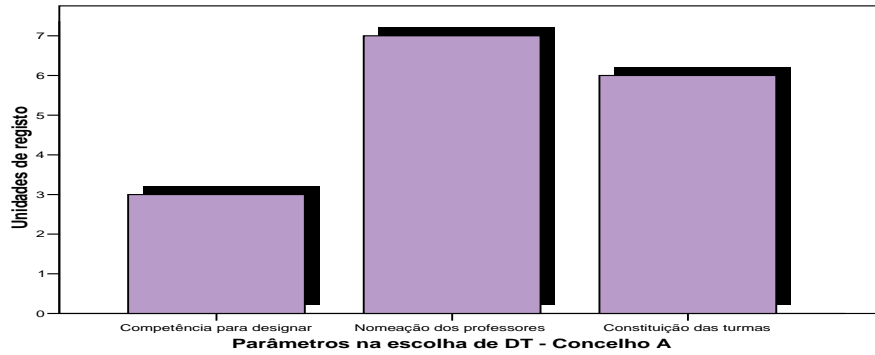
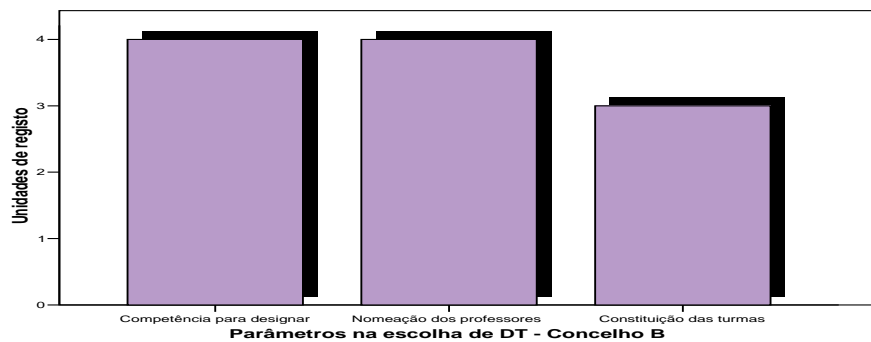
**Gráfico 37: Poder de decisão do Dt – Concelho B**

O poder de decisão do DT no concelho A é tido pelos encarregados de educação entrevistados como “ (...)  *muito subjectivo, não sei bem quais são os poderes (...)*”, “ (...)  *há naturalmente outras decisões que os professores gostariam de tomar, que não podem (...)*”, “ (...)  *eu penso que se o têm não é aproveitado, não é orientado (...)*”.

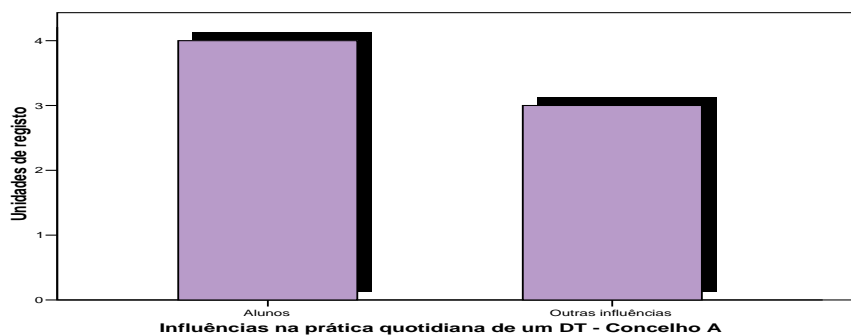
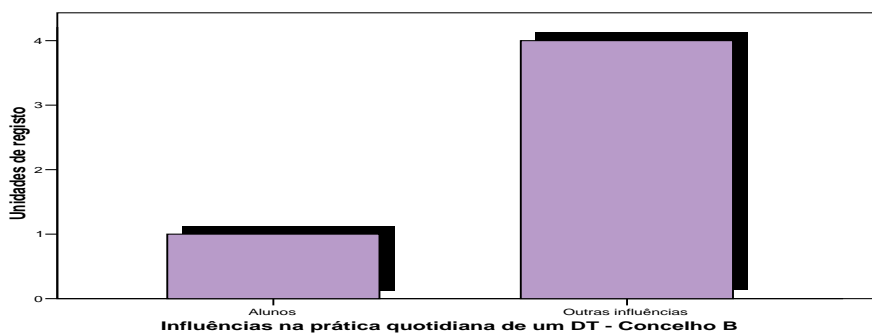
No concelho B é ainda referido que “*Faz falta serem mais interventivos*”.

**Gráfico 38: Participação dos encarregados de educação nas actividades – Concelho A****Gráfico 39: Participação dos encarregados de educação nas actividades – Concelho B**

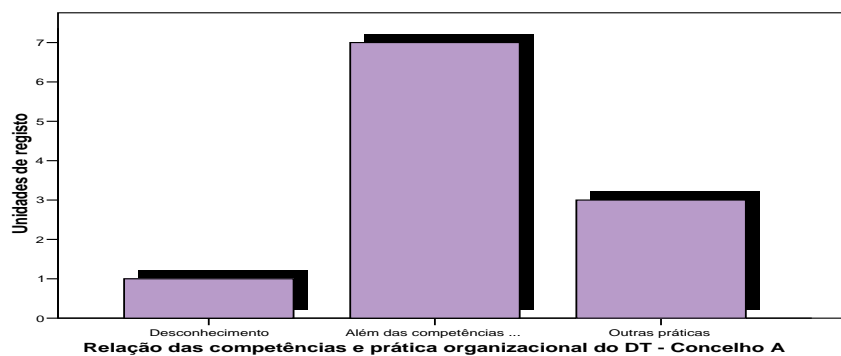
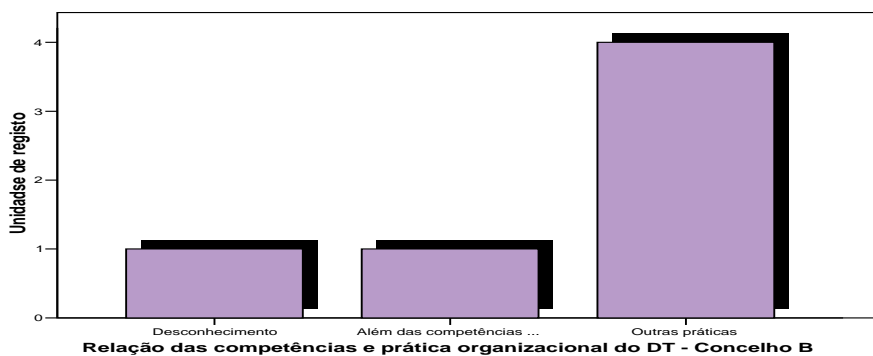
A participação dos encarregados de educação é tida como importante pelos próprios, mas, “*Por regra os pais participam mais quando há problemas dentro da escola*”. Os deveres / obrigações não são conhecidos pela maioria dos encarregados de educação. Em relação à facilidade de participação a opinião geral é de que a escola não facilita.

**Gráfico 40: Parâmetros na escolha de DT – Concelho A****Gráfico 41: Parâmetros na escolha de DT – Concelho B**

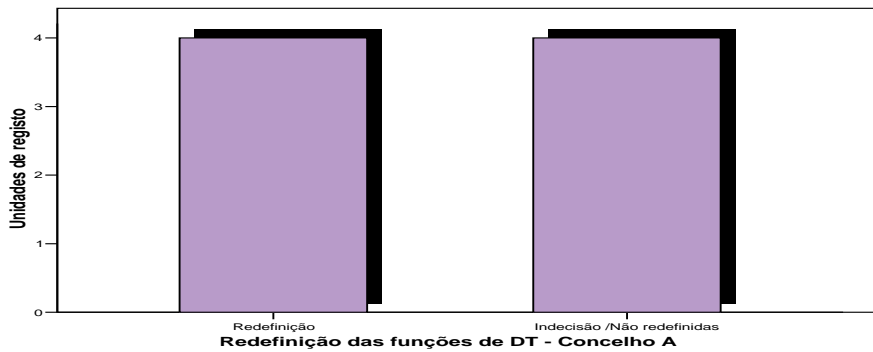
A competência para designar os directores de turma deve ser na opinião dos pais feita “*por pessoas pautadas pelo bom senso e pela competência.*”. Em relação à nomeação dos professores e à constituição das turmas, “*(...) poderíamos por em causa alguns critérios (...)*”.

**Gráfico 42: Influências na prática quotidiana de um DT – Concelho A****Gráfico 43: Influências na prática quotidiana de um DT – Concelho B**

As influências na prática quotidiana de um DT reflectem-se na opinião dos RAPEE essencialmente nos alunos, “ (...) *a turma, o grupo que tem e com que deve trabalhar (...)*”. As outras influências estão relacionadas com “ *A participação dos pais (...)* ”.

**Gráfico 44: Relação das competências e prática organizacional do DT – Concelho A****Gráfico 45: Relação das competências e prática organizacional do DT – Concelho B**

Os RAPEE consideram que “ (...) *legalmente os professores e os directores de turma nalgumas questões estão de mãos atadas (...)*”, por isso “*A maioria, na prática, não cumpre as competências legais.*”, “ (...) *há uma desadequação entre o que está escrito e a realidade.*”

**Gráfico 46: Redefinição das funções de DT – Concelho A**

Em ambos os concelhos os RAPEE consideram que deveria haver uma redefinição das funções de DT.

No concelho A há um maior desconhecimento em relação a este assunto. Daí que se tenham registado indicadores que referem “*Não estou muito à-vontade para lhe responder em relação a isso*”.

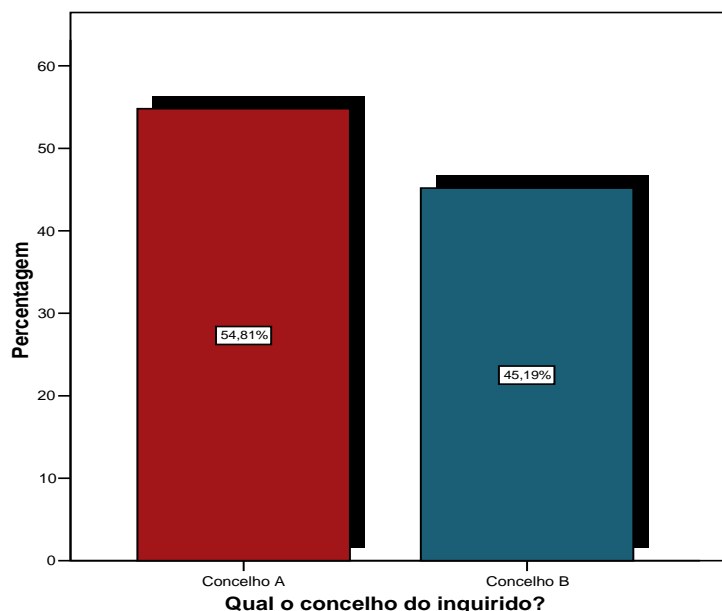
## 4 - Análise Estatística ao Questionário

Neste ponto serão apresentados os resultados da análise estatística efectuada na amostra em estudo, que consistiu na totalidade dos professores directores de turma das quatro escolas seleccionadas e agrupadas pelos concelhos a que pertencem, procedendo-se à análise descritiva e respectiva análise de conteúdos.

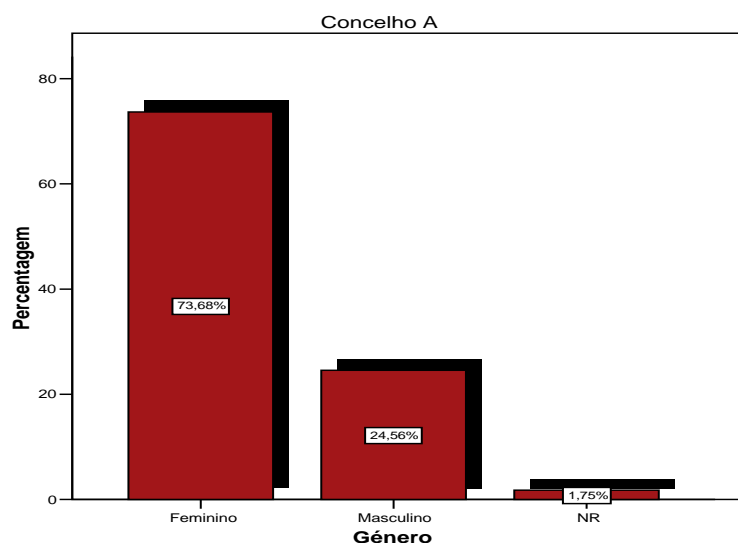
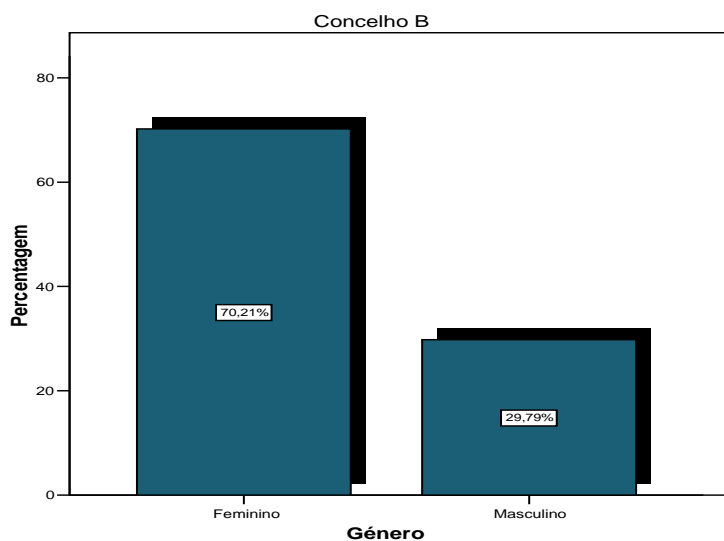
Os gráficos serão apresentados na forma de percentagens, lineares e por correspondências.

A análise procurou seguir a ordem das questões do questionário (ver em anexos).

**Gráfico 47: O concelho a que cada indivíduo/inquirido pertence**



A maioria dos inquiridos é do concelho A (54.81%). No entanto, a amostra está equilibrada na medida em que a diferença de percentagens é mínima.

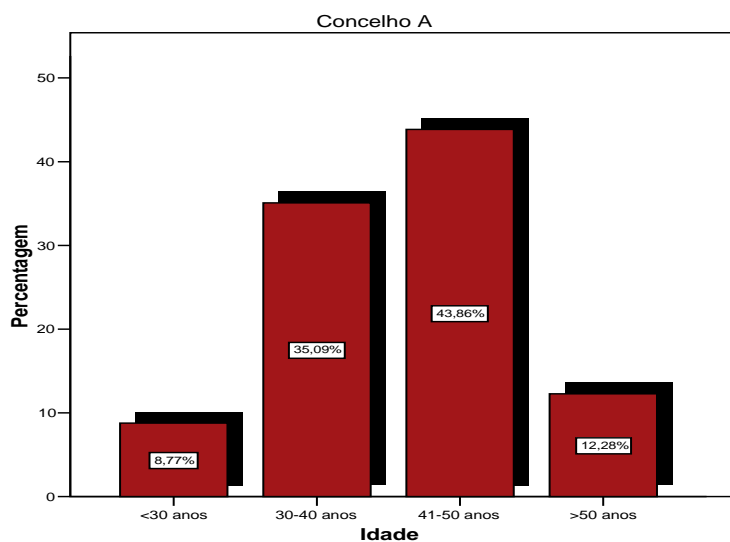
**Gráfico 48: Género dos indivíduos concelho A****Gráfico 49: Género dos indivíduos concelho B**

A maioria dos inquiridos é do género feminino (73.68%). É de referir que 1.75% não respondeu à questão.

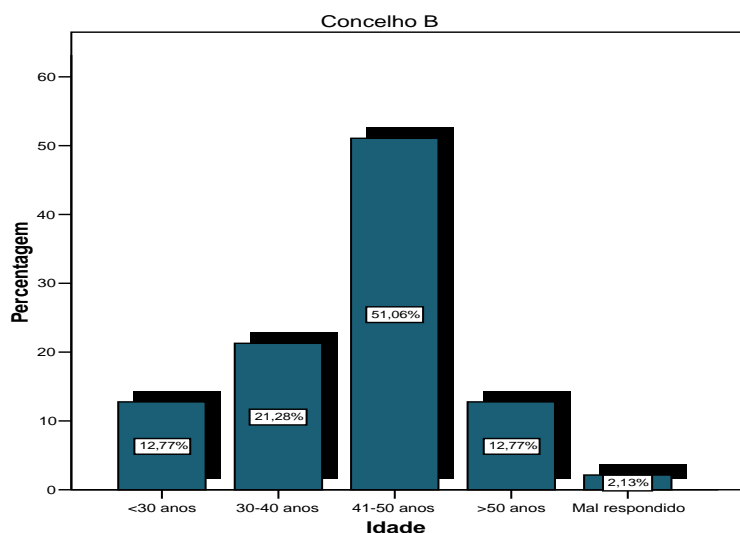
No concelho B a maioria dos inquiridos também são do género feminino (70.21%). Num estudo de 1996-97 da Comissão Europeia – Eurodyce (2000, p. 135), verificamos a mesma tendência, mas apenas em relação ao corpo docente do ensino primário, “Na EU, a componente feminina a nível de docência é preponderante no ensino primário.” O estudo acrescenta ainda que “A percentagem de mulheres no corpo

*docente decresce em relação inversa à progressão nos níveis de ensino. É o que se verifica em todos os países, com excepção da Grécia e dos Países Baixos”.*

**Gráfico 50: Idade dos indivíduos concelho A**



**Gráfico 51: Idade dos indivíduos concelho B**

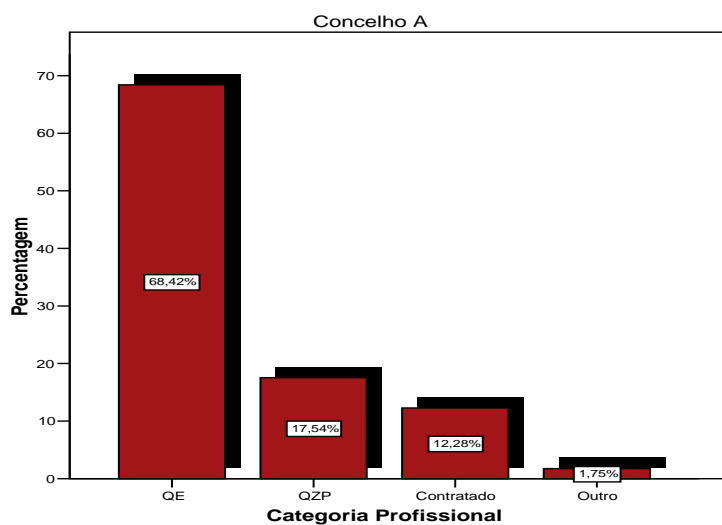


No concelho A observa-se que maioria dos indivíduos tem entre 41-50 anos (43,85%). Os indivíduos com 30-40 anos representam 35,08% da amostra encontrada nos questionários. São o segundo grupo com mais representatividade.

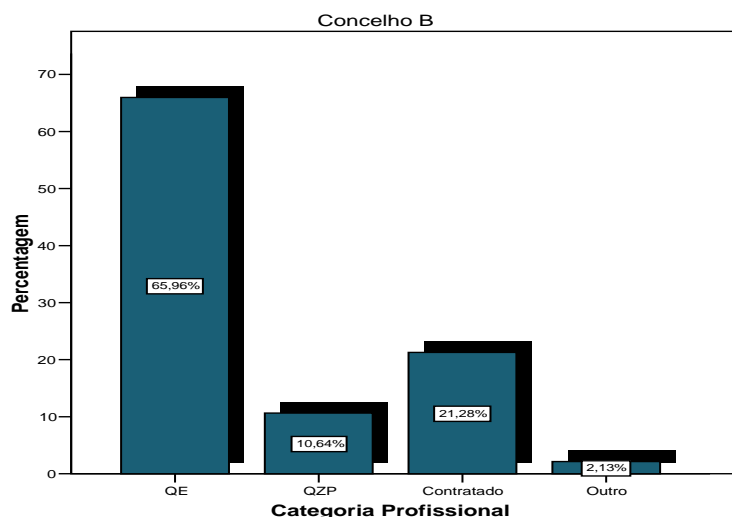
À semelhança dos indivíduos do concelho A, os do concelho B têm na maioria entre 41 a 50 anos (51,06%).

A amostra encontrada nos questionários do nosso estudo coincidem com os dados gerais europeus, uma vez que num inquérito efectuado pela Comissão Europeia – Eurydice (2000, p. 130) referente ao ano lectivo 1996/97, esta tendência de idades no corpo docente já era uma realidade “A análise da repartição dos docentes por grupo etário revela que, na maior parte dos países europeus, a categoria dos 40 anos e mais constitui mais de metade da população docente. Este facto verifica-se quer no nível primário quer no nível secundário.”

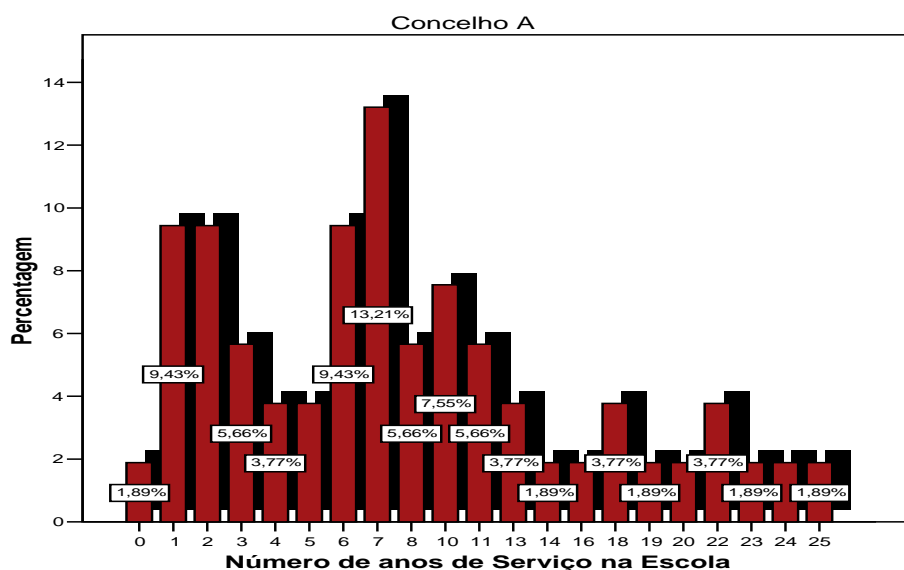
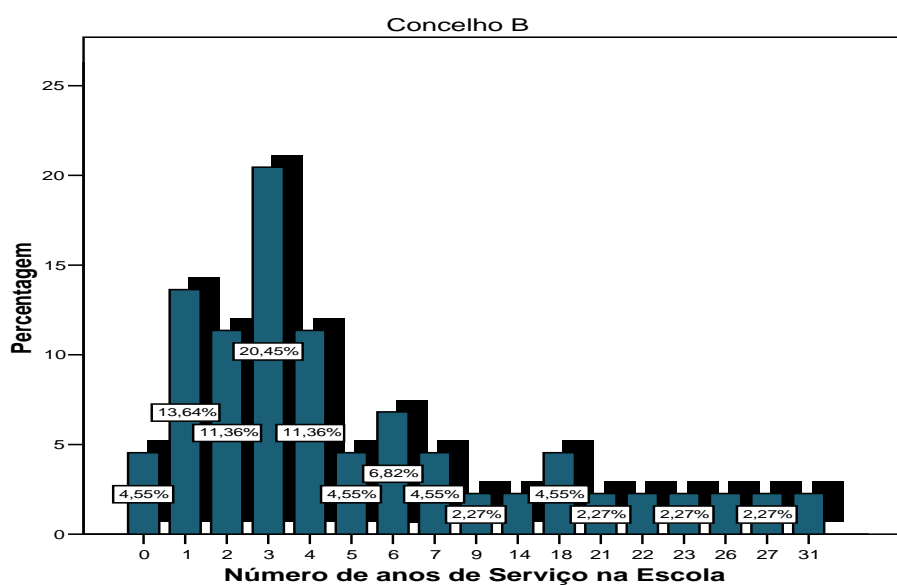
**Gráfico 52: Categoria profissional – Concelho A**



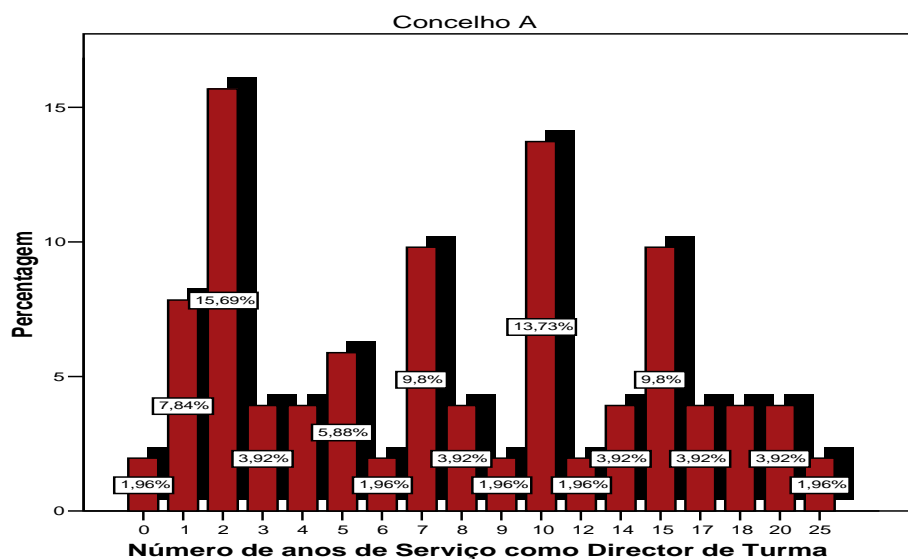
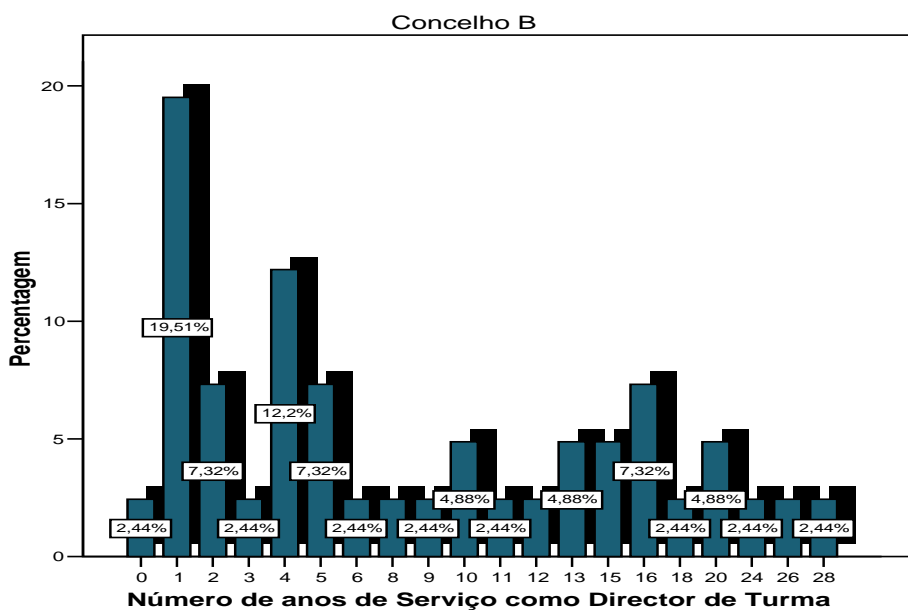
**Gráfico 53: Categoria profissional – Concelho B**



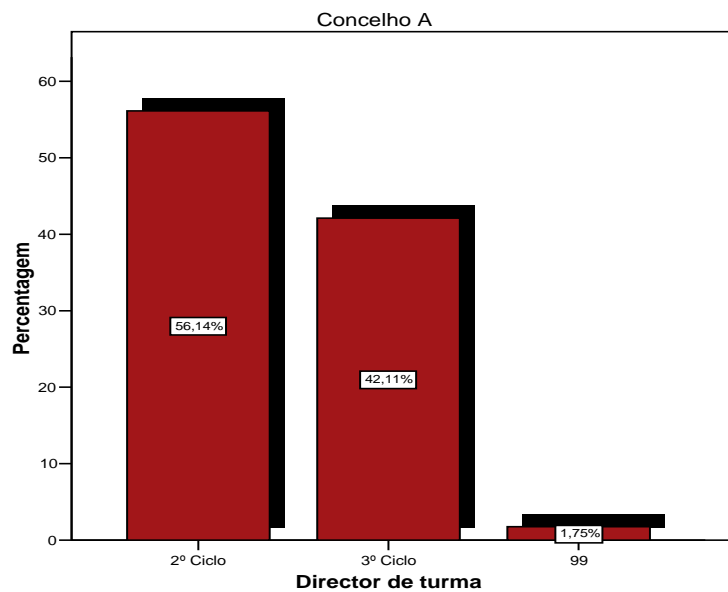
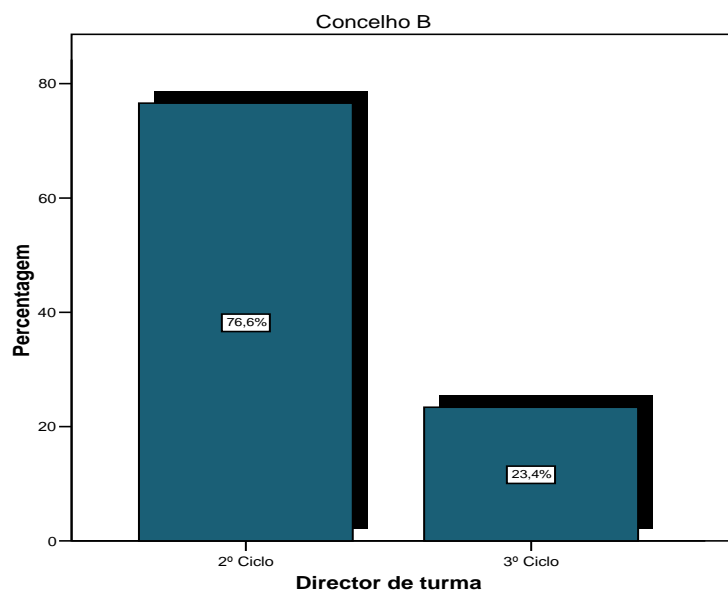
A maioria dos indivíduos tem a categoria profissional QE (A – 68.42%, B – 65.96%).

**Gráfico 54: Número de anos de serviço na escola – Concelho A****Gráfico 55: Número de anos de serviço na escola – Concelho B**

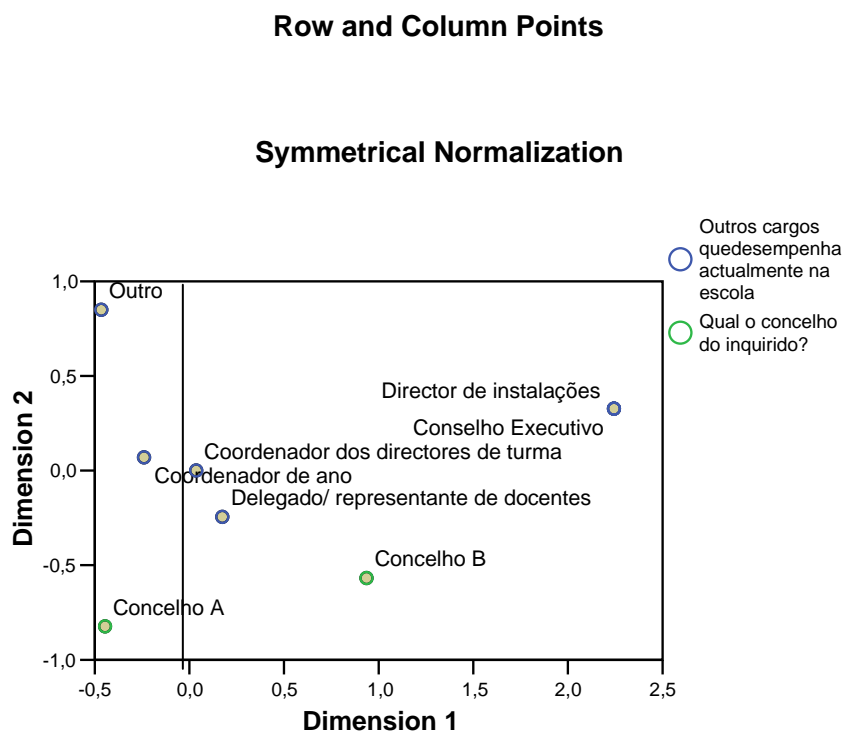
A amplitude de anos de serviço na escola é maior no concelho B (entre professores que se encontram a leccionar na escola com menos de um ano de serviço e professores que têm 31 anos de actividade). Neste concelho, grande parte dos directores de turma (20.45%) está com 3 anos de serviço na escola. Por outro lado, a leitura do quadro revela-nos que no concelho A o maior grupo de directores de turma tem 7 anos de serviço na escola (11.21%).

**Gráfico 56: Número de anos de serviço como director de turma - Concelho A****Gráfico 57: Número de anos de serviço como director de turma – Concelho B**

No concelho B há professores que têm 28 anos de serviço lectivo com a função de direcção de turma, embora muitos tenham apenas um ano de serviço com essas funções (19.5%). No concelho A (15.6%) têm 2 anos de funções de direcção de turma são directores de turma e (13.73%) têm 10 anos de exercício lectivo como directores de turma.

**Gráfico 58: Director de turma – Concelho A****Gráfico 59: Director de turma – Concelho B**

Em ambos os concelhos a amostra encontrada nos questionários revela que os professores leccionam na maioria dos casos o 2º ciclo, com tendência mais elevada no concelho B (76.6%).

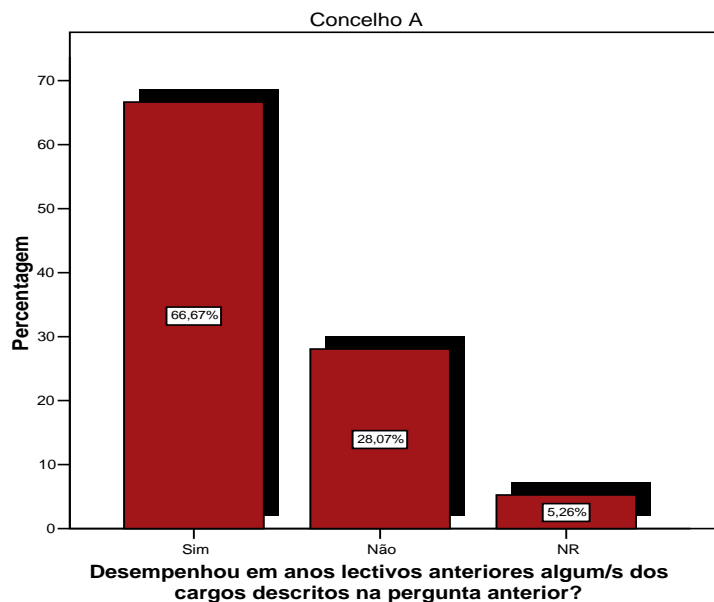
**Gráfico 60: Outros cargos que desempenha actualmente na escola**

No concelho A, os outros cargos que os professores desempenham actualmente na escola são essencialmente os de coordenador de ano, ou outro cargo não presente nas respostas de carácter fechado do questionário.

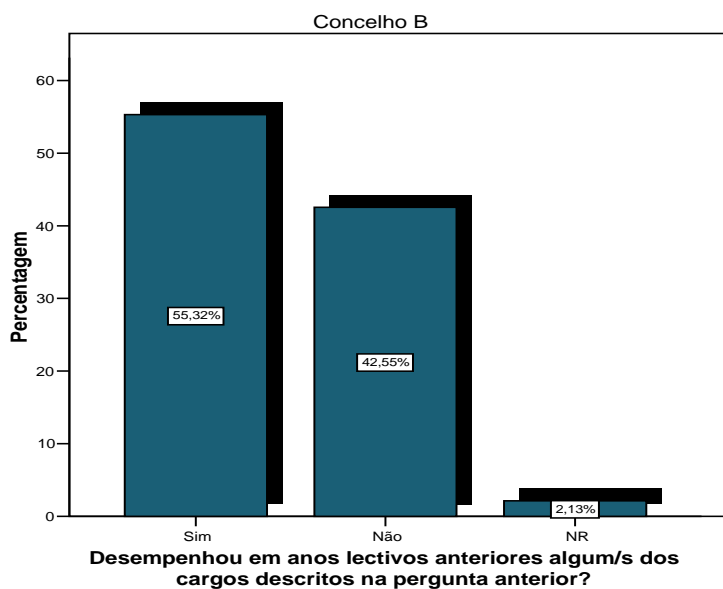
Por outro lado, no concelho B os professores desempenham uma grande variedade de cargos, destacando-se os de director de instalações, conselho executivo, coordenador dos directores de turma e delegado/representante de docentes.

Pelo facto das funções estarem mais associadas a um concelho, não significa que essas funções não sejam executadas no outro concelho.

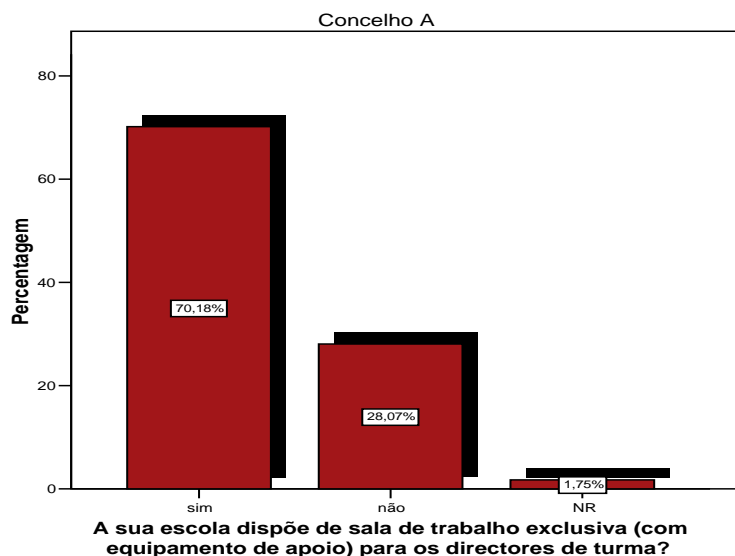
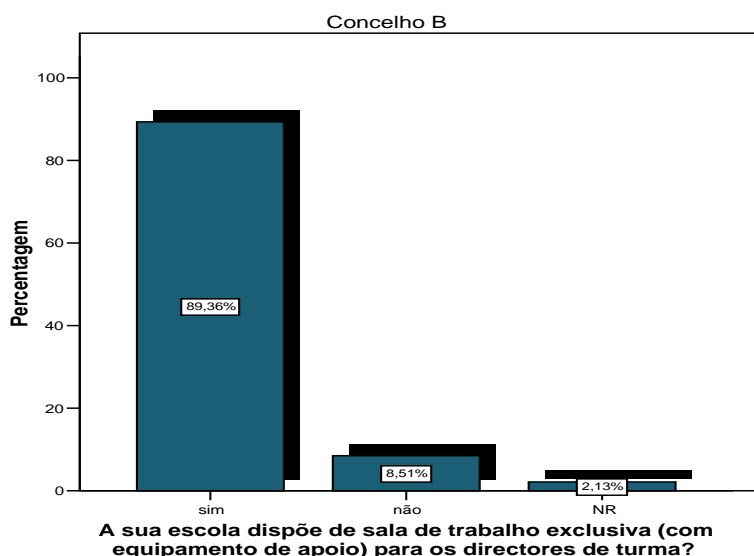
**Gráfico 61: Já desempenhou em outros anos lectivos os cargos descritos – Concelho A**



**Gráfico 62: Já desempenhou em outros anos lectivos os cargos descritos – Concelho B**



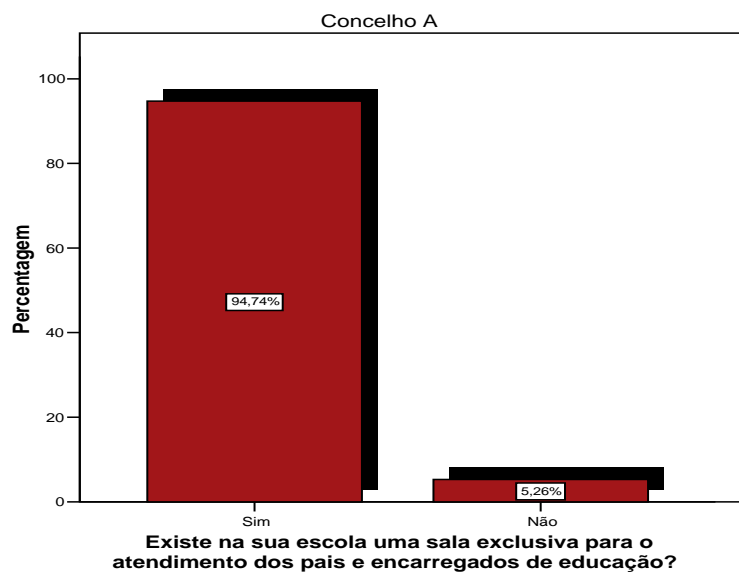
Os gráficos revelam-nos que em ambos os concelhos a maioria dos professores já desempenhou em anos anteriores os cargos descritos.

**Gráfico 63: Sala de trabalho equipada – Concelho A****Gráfico 64: Sala de trabalho equipada – Concelho B**

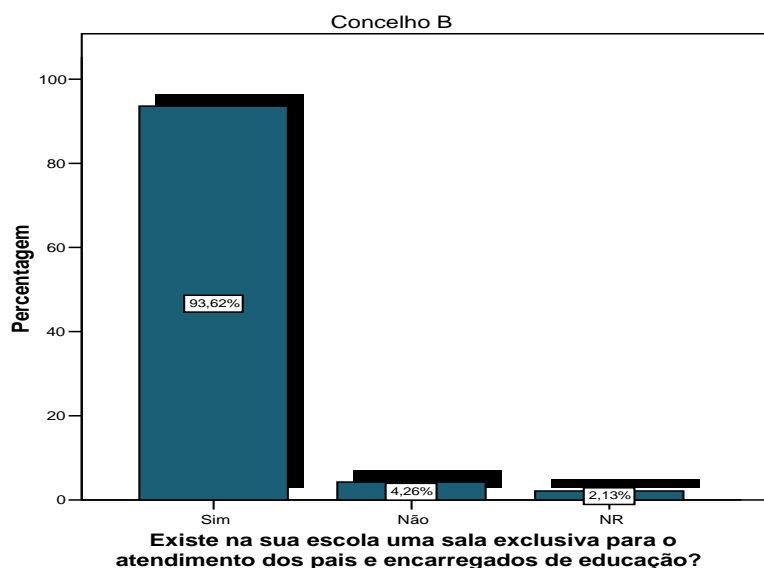
A amostra encontrada nos questionários revela-nos que não existem opiniões unânimes em nenhum dos concelhos. Embora a maioria diga que existe uma sala de trabalho exclusiva para directores de turma na escola onde lecciona, as respostas sugeriram-nos que em cada concelho devia haver pelo menos uma escola em que tal não se verificava, e só desta forma se justificava a presença do não em ambos os casos, com mais relevância no concelho A (28.07%). De facto, constatámos aquando da caracterização das escolas, que apenas uma pertencente ao concelho A não oferecia

condições exclusivas de trabalho aos directores de turma, uma vez que a oferta das referidas condições se resumiam a um exíguo canto da sala de convívio dos professores. Assim, deparámo-nos com a mesma incoerência nas respostas por parte de alguns dos inquiridos nesta questão, idêntica à que Loureiro, M. (2000, p. 175) sentiu na questão que se segue.

**Gráfico 65: Sala para atendimento dos encarregados de educação – Concelho A**



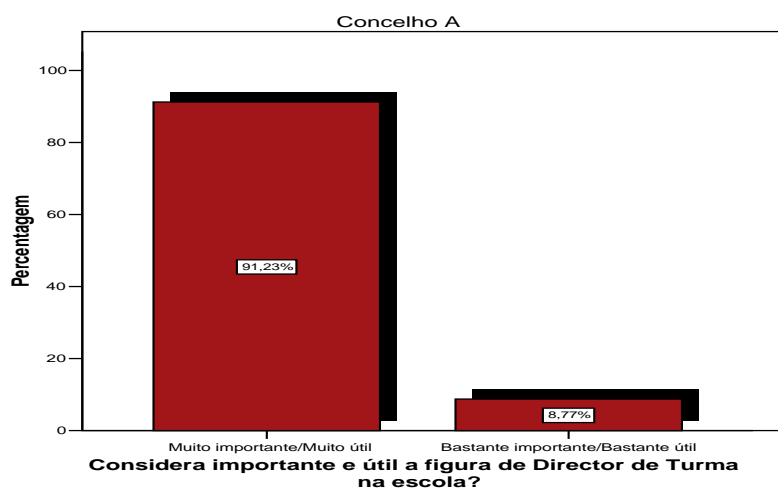
**Gráfico 66: Sala para atendimento dos encarregados de educação – Concelho B**



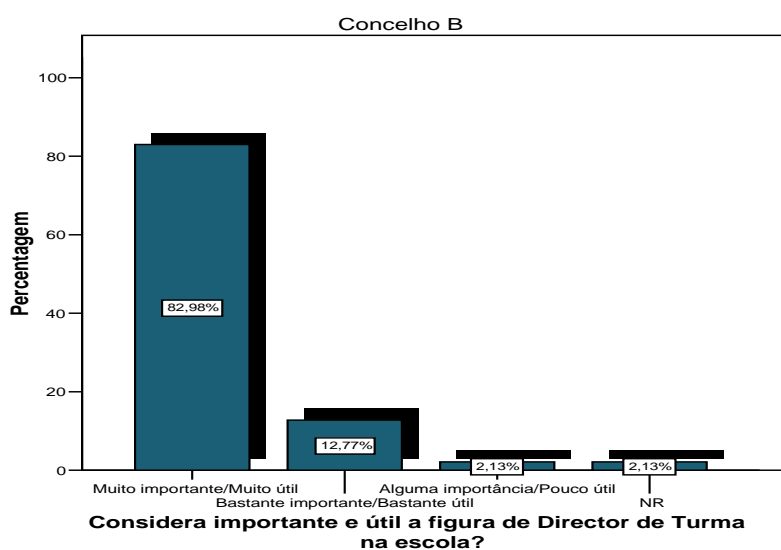
Em ambos os concelhos a grande maioria dos inquiridos referem que existe uma sala exclusiva para o atendimento dos pais e encarregados de educação. Embora já

não tenha havido incoerência significativa nas respostas a esta questão por parte dos nossos inquiridos, pudemos constatar que a escola referida na questão anterior oferece aos directores de turma e aos encarregados de educação, o aproveitamento de uma exígua arrecadação em forma de rectângulo, dividida ao meio por um biombo, proporcionando assim a completa falta de privacidade sempre que em simultâneo estejam reunidos dois directores de turma com encarregados de educação. Tal como refere Loureiro, M. (2000, p. 176), em algumas escolas “a existência de um espaço específico para o atendimento de encarregados de educação continua a ser uma miragem”.

**Gráfico 67: Utilidade do director de turma – Concelho A**



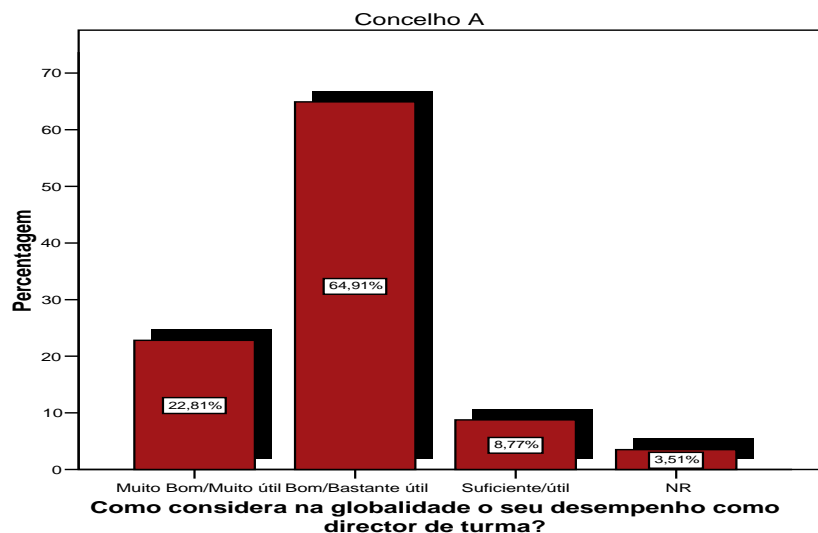
**Gráfico 68: Utilidade do director de turma – Concelho B**



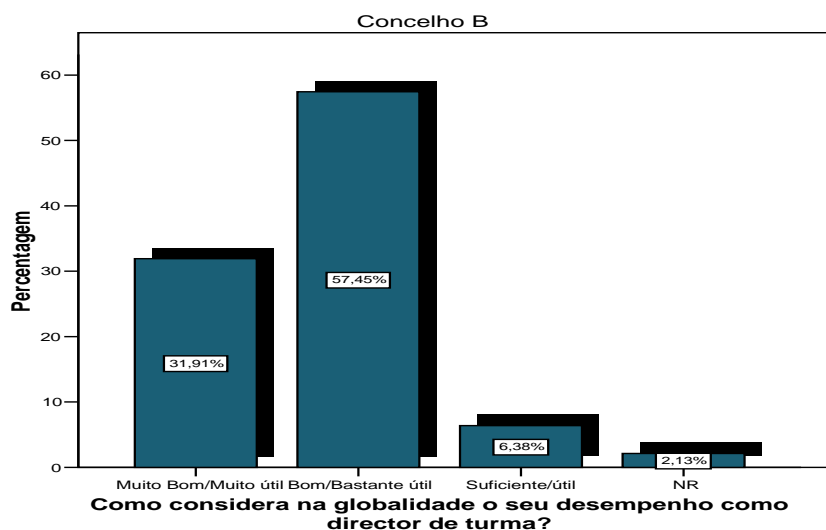
No concelho B (82.98%) referem que o director de turma é útil na escola. No concelho A, o director de turma é visto como uma figura muito importante/muito útil em 91.23% dos casos.

Tal como já havia concluído Loureiro, M. (2000, p. 179) sobre o papel do director de turma, como sendo “ (...) *de grande pertinência, já que ninguém concebe, hoje, a comunidade escolar e a sua organização sem o director de turma.*”, também o nosso estudo conclui, da muita importância e utilidade na escola da figura do director de turma.

**Gráfico 69: Classificação de desempenho como director de turma – Concelho A**

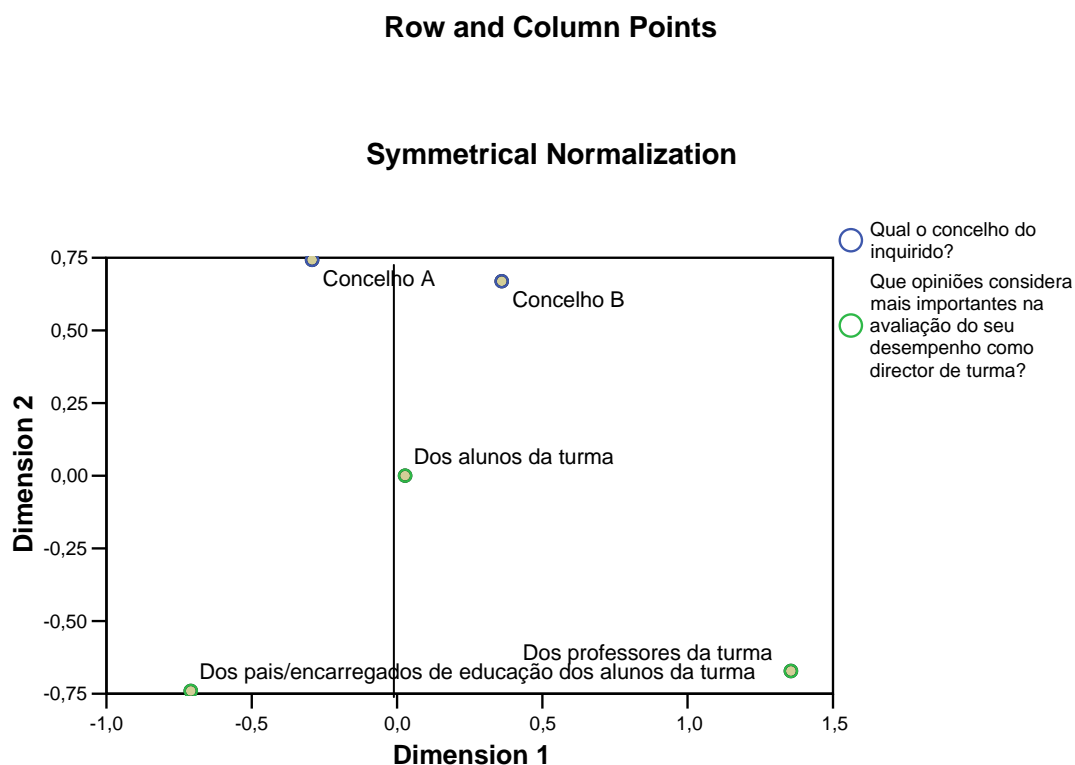


**Gráfico 70: Classificação de desempenho como director de turma – Concelho B**



O desempenho do director de turma em ambos os concelhos é considerado na globalidade como Bom / bastante útil. Salienta-se também que 31.91% dos inquiridos do concelho B consideram o desempenho de director de turma como Muito bom /muito útil.

Embora Sá, V. (1997, p. 204) tenha colocado no seu estudo a questão na forma de “*Avaliação Global do Desempenho dos Directores de Turma*”, com respostas possíveis por parte dos inquiridos classificadas nos termos de “*Muito positivo*”, “*Positivo*”, “*Negativo*”, e “*Muito negativo*”, julgamos que o propósito deste autor era o mesmo que o nosso, sendo a sua conclusão semelhante à nossa. Salienta ainda este autor, que os professores não se sentiram inibidos de avaliarem o seu próprio desempenho de «*positivo*” ou mesmo de “*muito positivo*”».

**Gráfico 71: Opiniões relevantes na avaliação do desempenho**

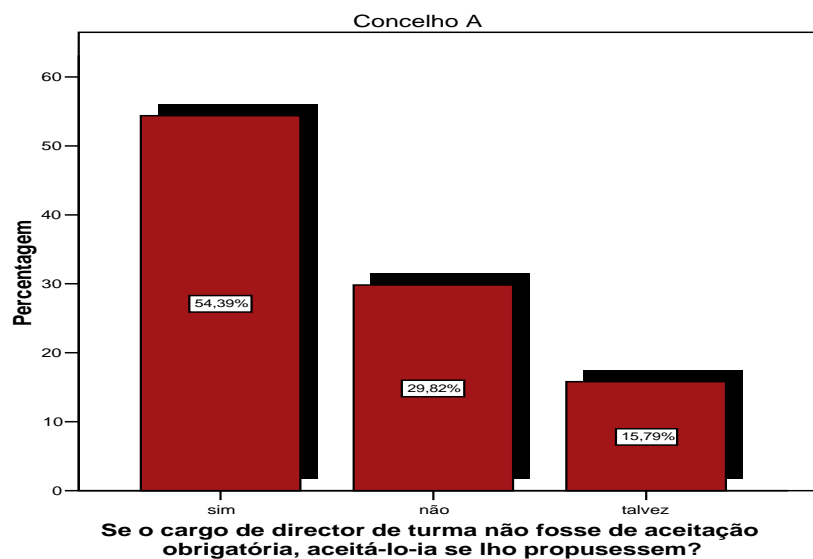
Da análise de correspondências efectuada observa-se que no concelho A, as opiniões tidas como mais importantes são as dos pais e encarregados de educação dos alunos da turma.

No concelho B, as opiniões tidas como mais importantes são as dos professores da turma

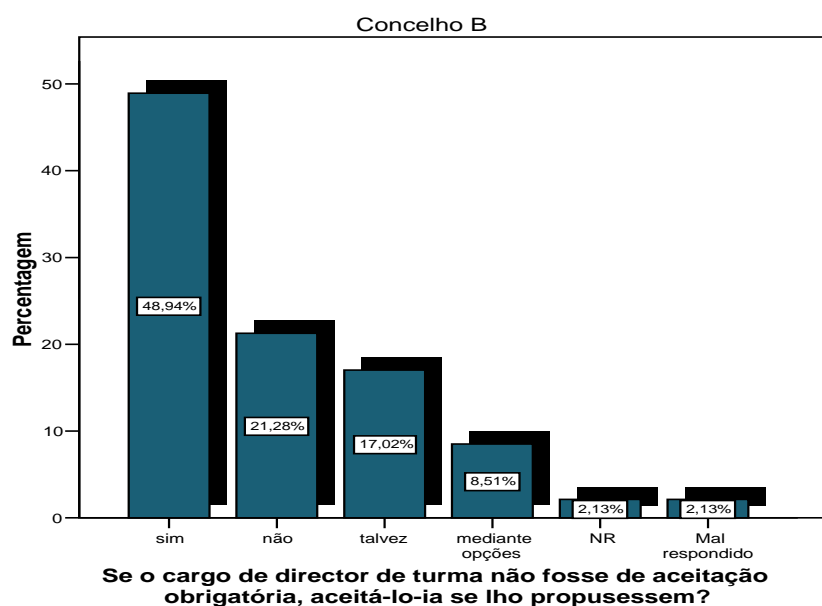
O estudo de Sá, V. (1997, pp. 199-202) procurou saber junto dos professores com experiência do cargo de direcção de turma, quais as três opiniões que mais valorizavam na avaliação do seu desempenho. Das escolhas possíveis que o seu inquérito por questionário proporcionava, a “*opinião dos alunos*” foi a mais escolhida, logo seguida pelas opiniões tidas como mais importantes no nosso estudo, ou sejam, a dos “*pais dos alunos da turma*” e a dos “*professores da turma*”. Daqui também

concluimos, que apesar da distancia no tempo e no meio em que se desenrolou o estudo do autor referido e o nosso, o director de turma continua a valorizar o seu desempenho profissional no que Sá, V. (1997, p. 201) designou de “*ideal de serviço*”, que satisfaça afinal, aqueles para quem trabalha.

**Gráfico 72: Aceitação do cargo de director de turma – Concelho A**



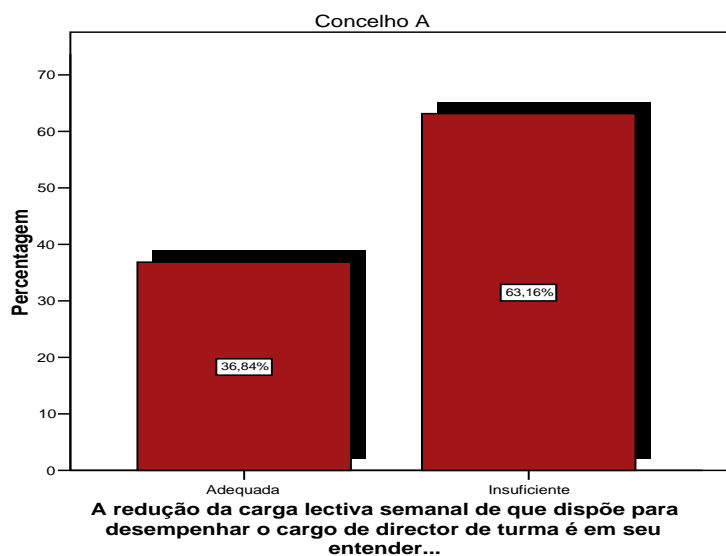
**Gráfico 73: Aceitação do cargo de director de turma – Concelho B**



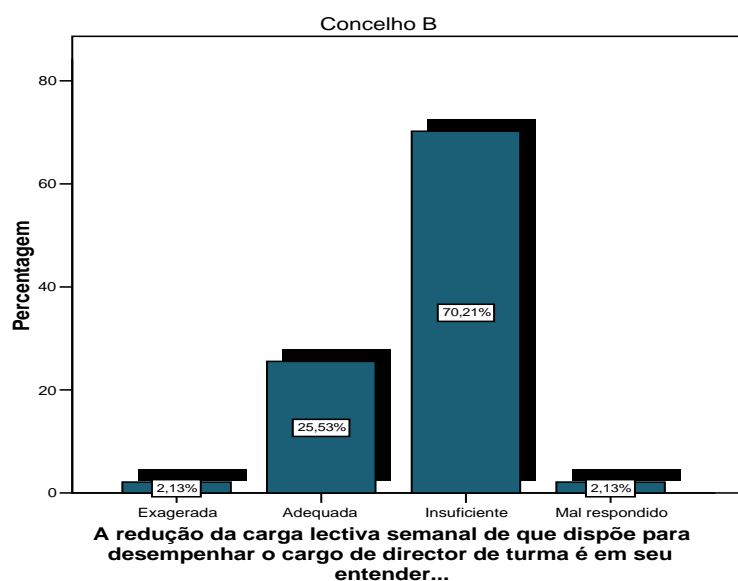
Em ambos os concelhos a maioria aceitaria o cargo de director de turma mesmo que não fosse de aceitação obrigatória. No entanto, o “não” no concelho A tem mais

frequência de respostas do que no concelho B (29.82%). Fazendo um paralelismo com o estudo de Loureiro, M. (2000, p. 173), embora esta tenha limitado a questão aos inquiridos em, se eram ou não directores de turma por opção, dos quais apenas um terço respondeu exercer o cargo por opção, concluímos pelo nosso estudo que ouve um desenvolvimento favorável na atitude e forma como se encara a função de director de turma.

**Gráfico 74: Carga lectiva semanal para o desempenho de funções – Concelho A**



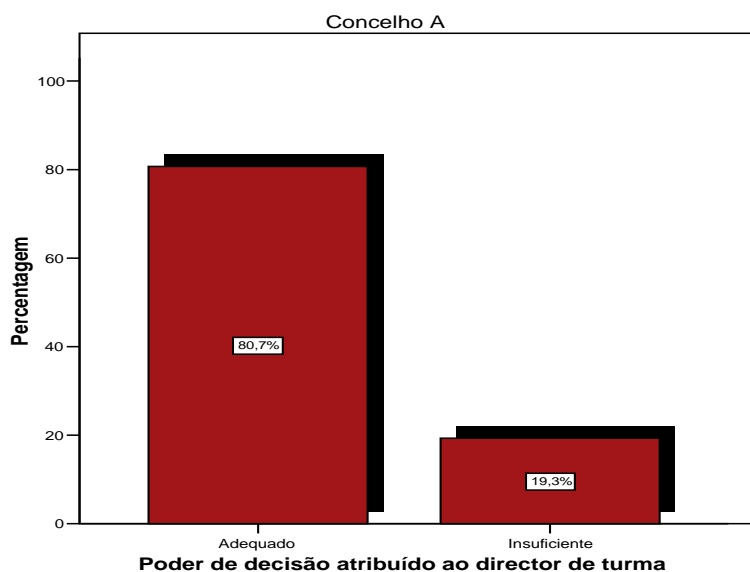
**Gráfico 75: Carga lectiva semanal para o desempenho de funções – Concelho B**



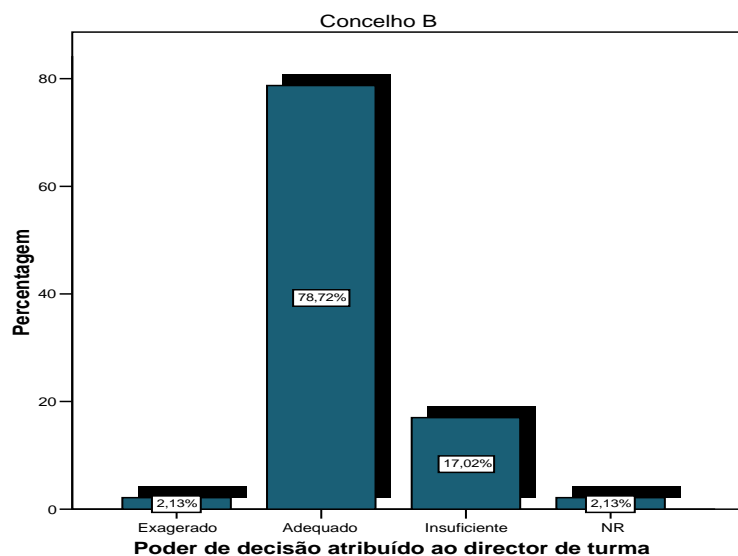
Em relação à redução da carga horária a maioria dos professores considera-a insuficiente para o desempenho do cargo de director de turma. Essa tendência é mais observada na amostra dos questionários do concelho B (70.21%).

Loureiro, M. (2000, p. 183), destaca no seu estudo que a principal dificuldade com que os directores de turma debatem no desempenho do seu papel é “*nitidamente a falta de tempo*”.

**Gráfico 76: Poder de decisão do director de turma – Concelho A**



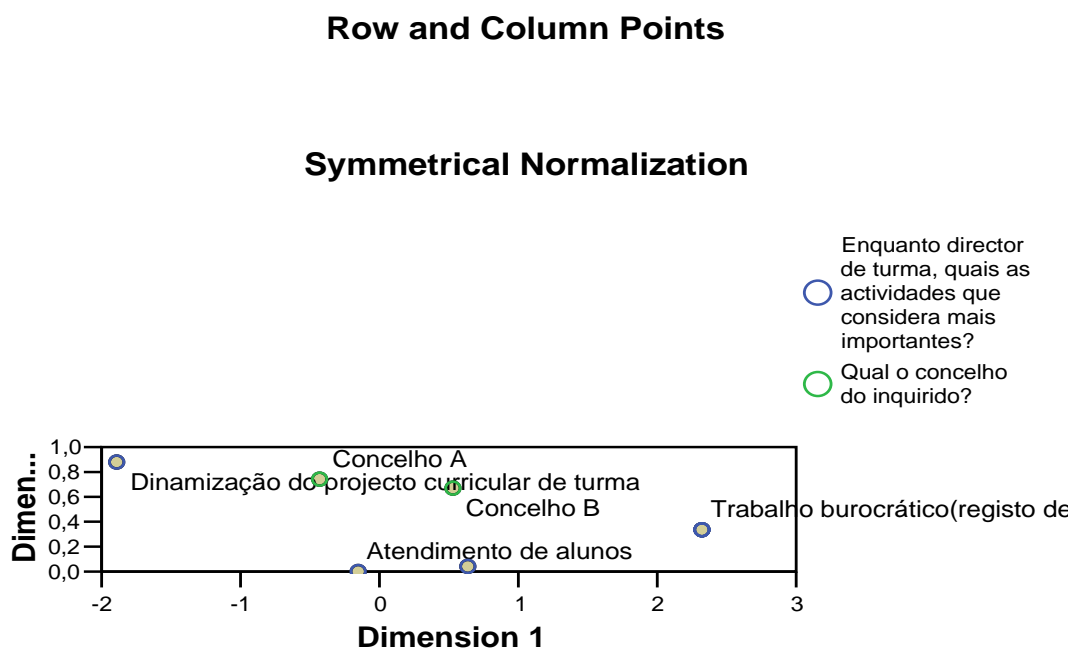
**Gráfico 77: Poder de decisão do director de turma – Concelho B**



O poder de decisão atribuído ao director de turma é na opinião dos professores de ambos os concelhos adequado, (80.7%) no A, e (78.72%) no B.

Apesar de não haver dúvidas quanto ao sentido das percepções que os directores de turma têm do seu poder decisório, é interessante observar embora irrelevante estatisticamente, que 2.13% dos inquiridos do concelho B apesar de serem DT (s), considera exagerado o poder que lhes está atribuído.

### Gráfico 78: Actividades mais importantes como director de turma



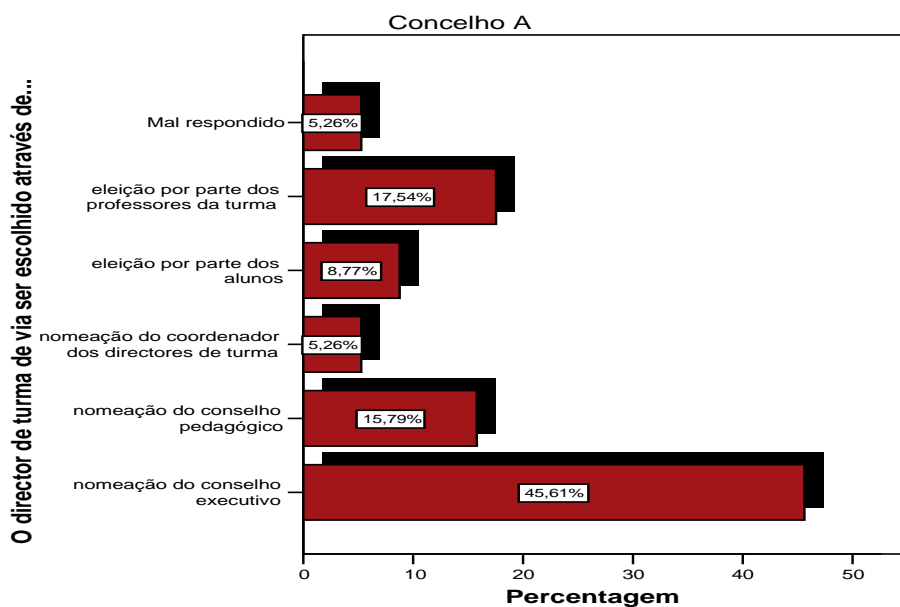
As actividades consideradas mais importantes no concelho A são a dinamização do projecto curricular de turma. O atendimento de alunos é importante em ambos os concelhos. No concelho B o trabalho burocrático é tido como uma das actividades mais importantes.

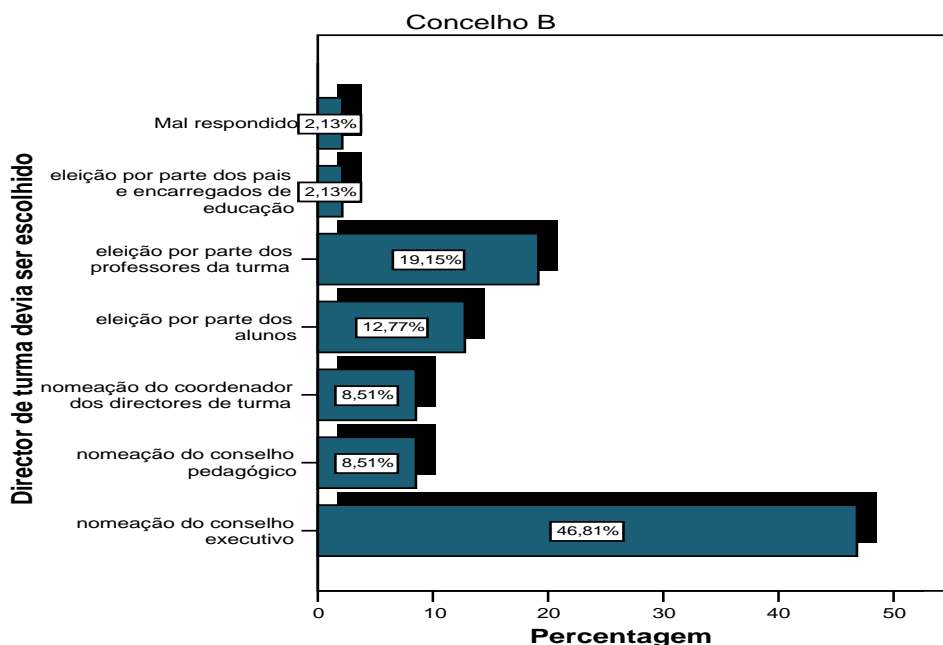
Loureiro, M. (2000, p. 180) destaca nos seus resultados globais relativos às competências mais valorizadas nos directores de turma, a “*capacidade de dinamizar e envolver os pais/enc. de educação*”, o “*relacionamento e disponibilidade para os alunos*” e a “*capacidade de dinamizar e concretizar projectos*”.

Para Sá, V. (1997, pp. 186-187), as actividades mais valorizadas pelos directores de turma que questionou, foram o “*atendimento aos alunos*”, o “*atendimento dos pais*”, e a “*coordenação dos professores/ processo de avaliação dos alunos*”.

O nosso estudo confirma assim, que os alunos continuam a centralizar a atenção dos directores de turma no que diz respeito às actividades mais valorizadas ou importantes para eles.

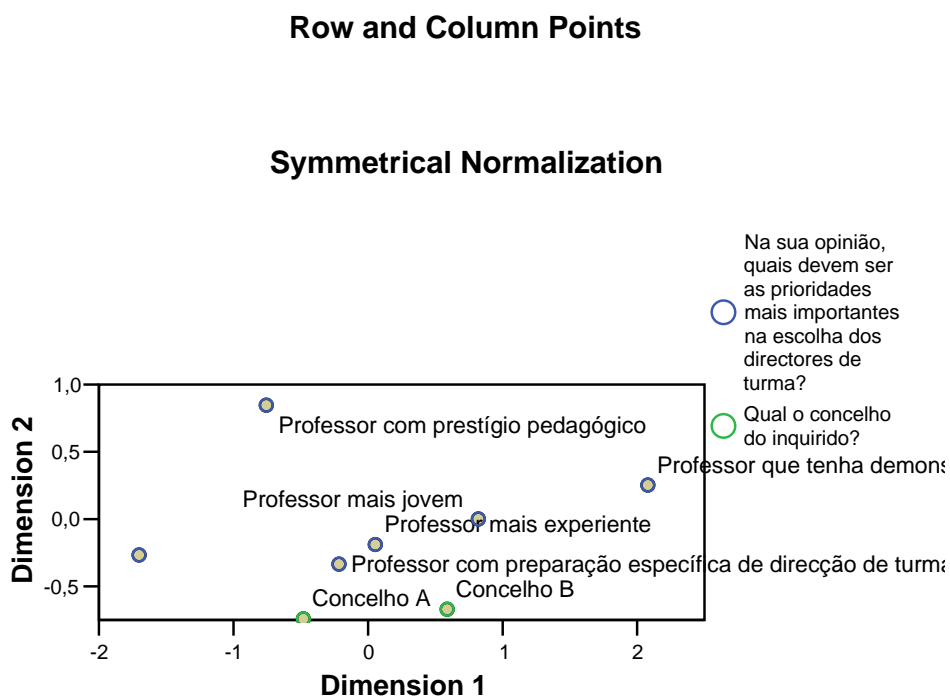
**Gráfico 79: Escolha do director de turma – Concelho A**



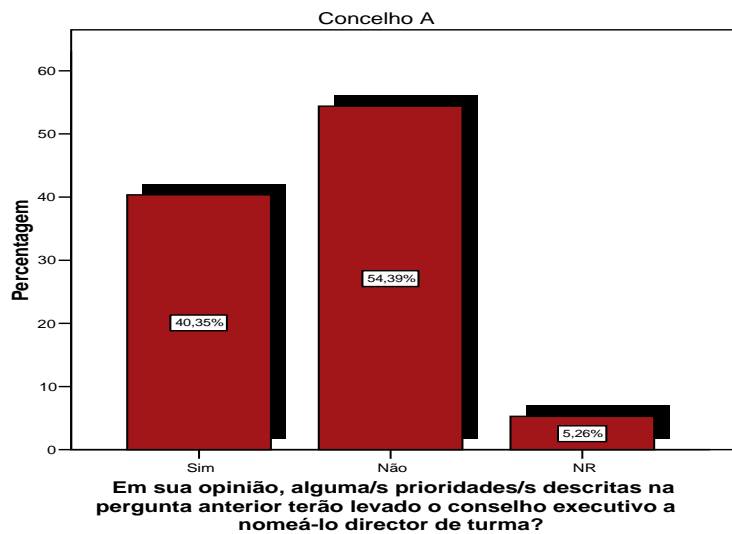
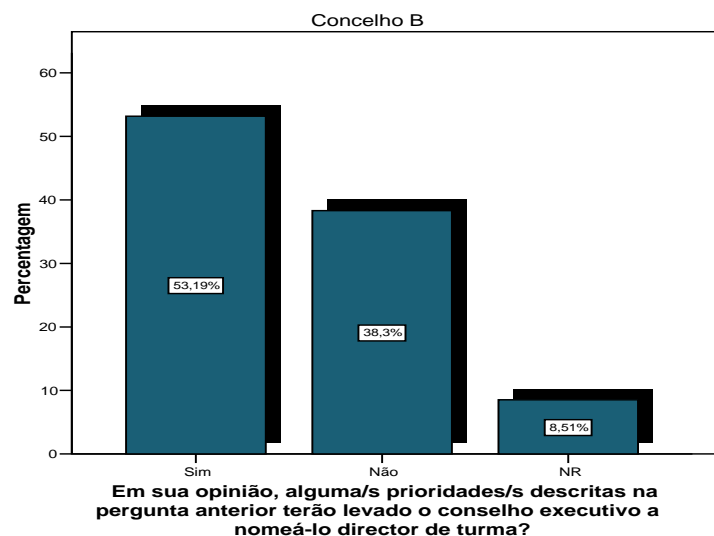
**Gráfico 80: Escolha do director de turma – Concelho B**

No que se refere à escolha do director de turma, no concelho A existem três opiniões com mais relevância: a nomeação do conselho executivo (45.61%), a nomeação do conselho pedagógico (15.79%) e a eleição por parte dos professores da turma (17.54%). No concelho B, destacam-se a nomeação do conselho executivo (46.81%) e a eleição por parte dos professores da turma (19.15%).

Julgamos que a nomeação dos directores de turma carecem de algumas mudanças significativas, e alguns dos motivos que justificam essa mudança já os analisámos no enquadramento teórico. Outras razões poderiam ser invocadas como a decorrente da cada vez maior abertura da escola em relação ao meio, ou ainda e de acordo com Sá, V. (1997, p. 205) a que decorre da necessidade de ter quem tenha capacidade de legitimar as opções da organização, “*A partir do momento em que os pais começam a adoptar uma atitude mais interventiva e mais questionadora da organização escolar*”.

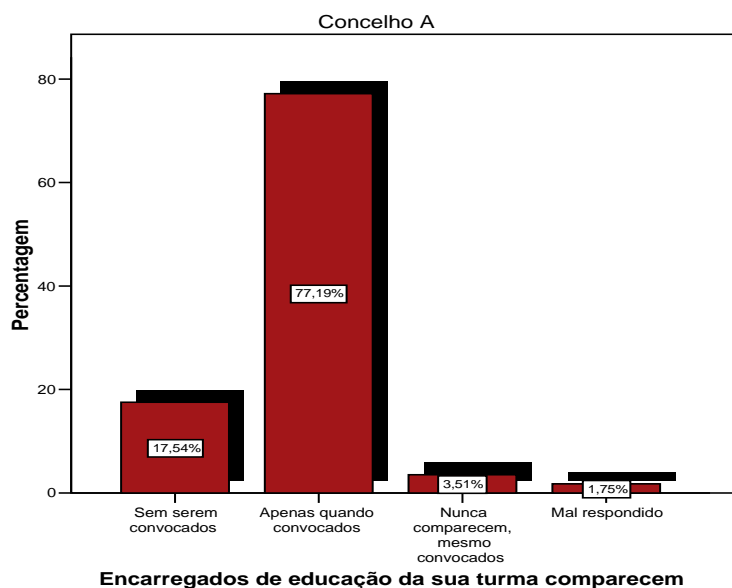
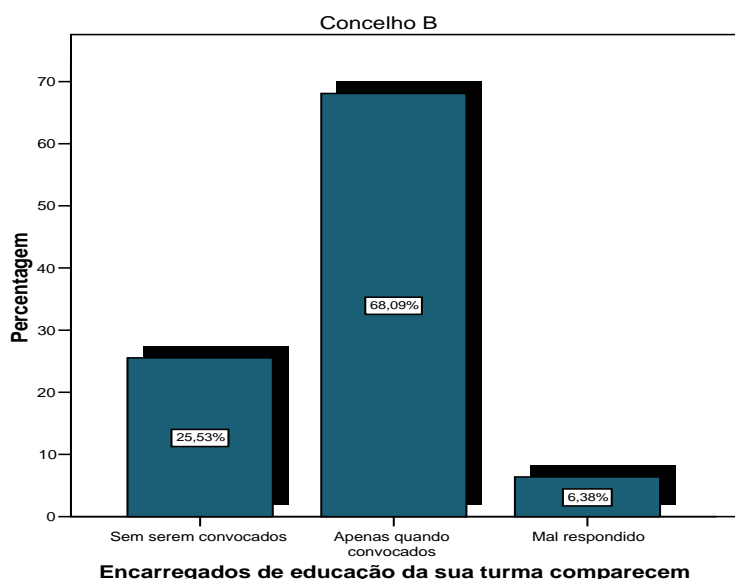
**Gráfico 81: Prioridades na escolha do director de turma**

No concelho A, as prioridades consideradas mais importantes na escolha dos directores de turma são: “professor com preparação específica de direcção de turma”, “professor mais jovem” e “professor com prestígio pedagógico”. No concelho B são consideradas duas prioridades: “professor mais experiente” e “ professor que tenha demonstrado mais capacidades”.

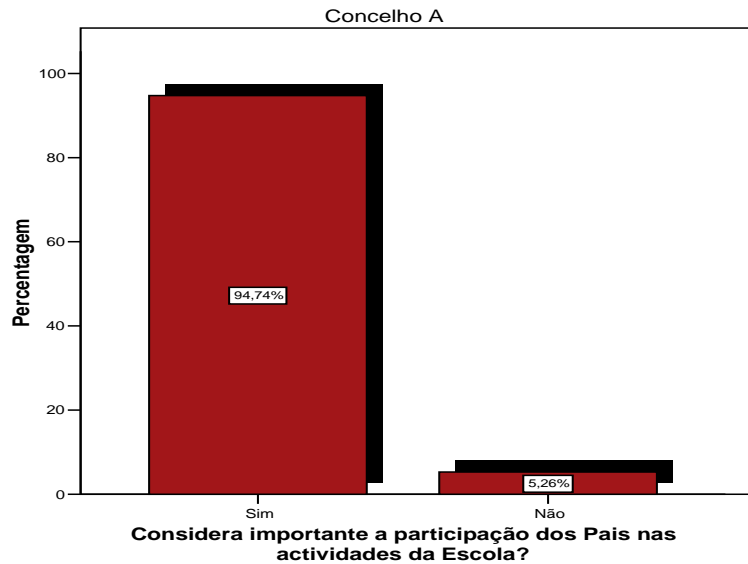
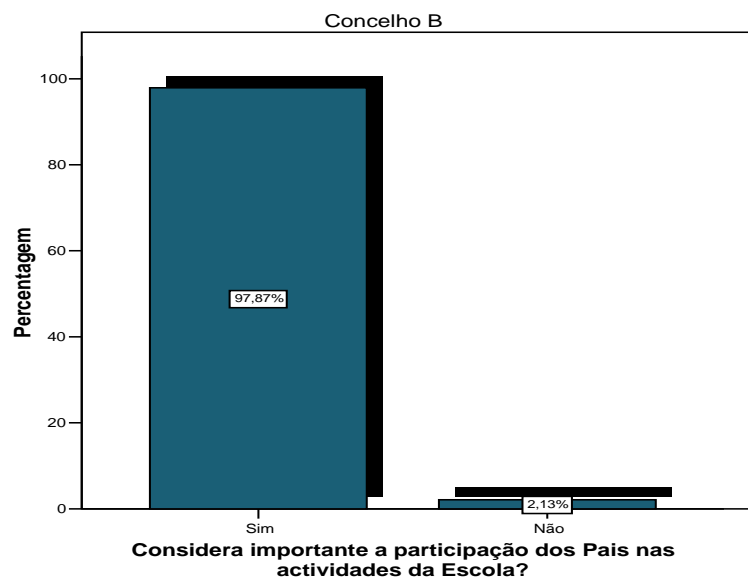
**Gráfico 82: Das prioridades descritas quais terão levado à nomeação – Concelho A****Gráfico 83: Das prioridades descritas quais terão levado à nomeação – Concelho B**

Estatisticamente, os gráficos dizem-nos que as opiniões em relação às prioridades descritas como factores que levaram à nomeação dos directores de turma diferem nos concelhos analisados. A maioria dos inquiridos no concelho A considera que não (54.39%) ou seja, a nomeação de director de turma não está de acordo com as prioridades dos inquiridos. No concelho B a maioria (53.19%) respondeu que sim.

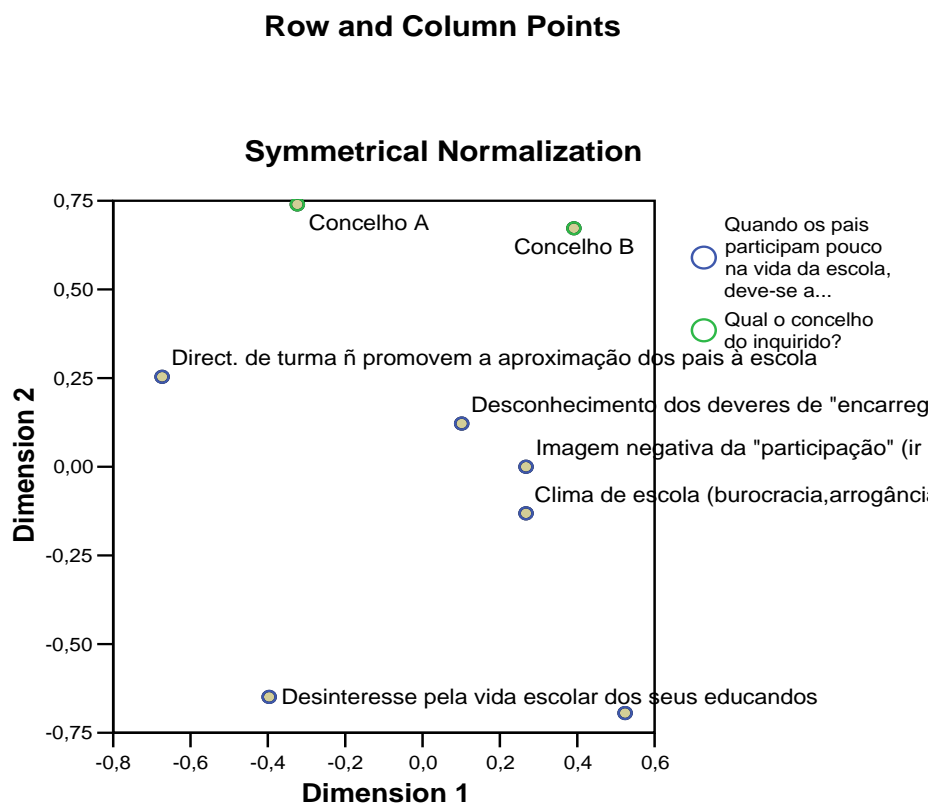
No entanto, uma segunda interpretação dos gráficos pode ser feita no sentido de, estando o “Sim” e o “Não” percentualmente tão próximos em cada um dos concelhos, as opiniões dos seus professores também o estão.

**Gráfico 84: Encarregados de educação – Concelho A****Gráfico 85: Encarregados de educação – Concelho B**

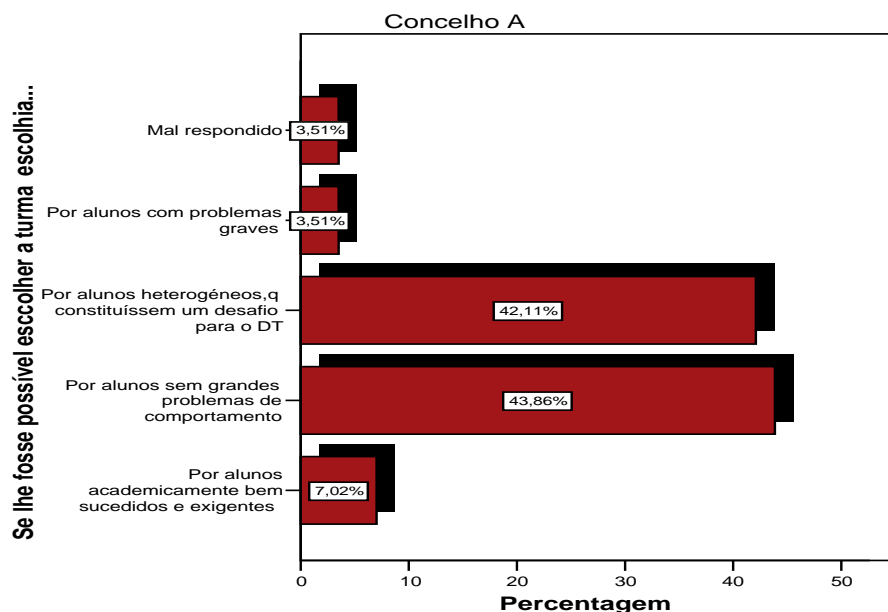
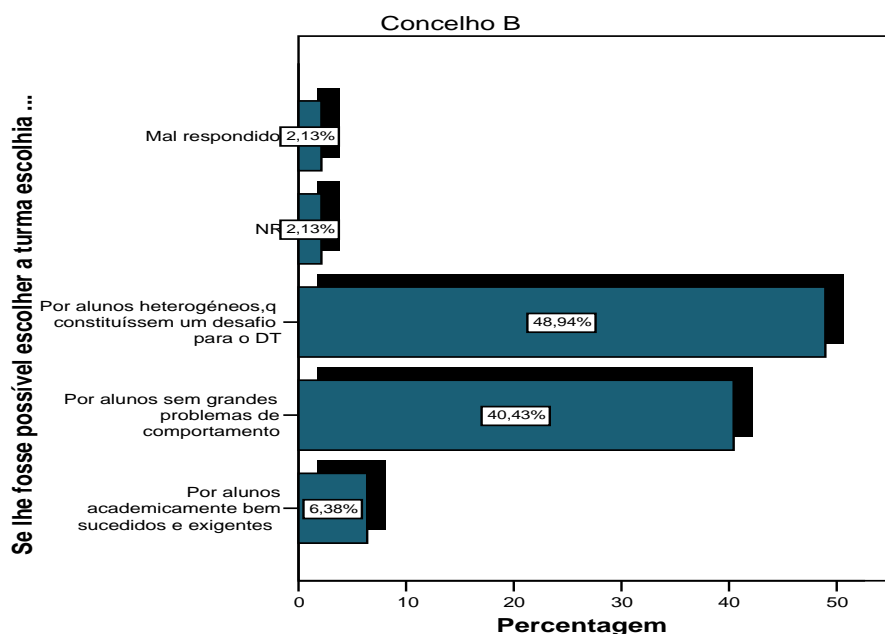
No concelho A (77.19%) dos encarregados de educação só comparecem quando são convocados. Embora esta tendência também se verifique no concelho B, a sua percentagem é menor (68.09%). Note-se ainda que no concelho A (3.51%) nunca comparece mesmo “com convocação”. De acordo com Sá, V. (1997, p. 228), num estudo que resulta nos motivos que levam os pais a participar pouco na vida da escola (de acordo com a perspectiva dos professores), os motivos mais apontados são a “ (...) *dificuldade de compatibilizar em horários de trabalho com os horários de atendimento*” e a “ (...) *falta de tradição participativa dos encarregados de educação*”.

**Gráfico 86: Importância da participação dos pais nas actividades escolares – Concelho A****Gráfico 87: Importância da participação dos pais nas actividades escolares – Concelho B**

A tendência verificada nos dois concelhos é semelhante. Ambos consideram importante a participação dos pais nas actividades da escola.

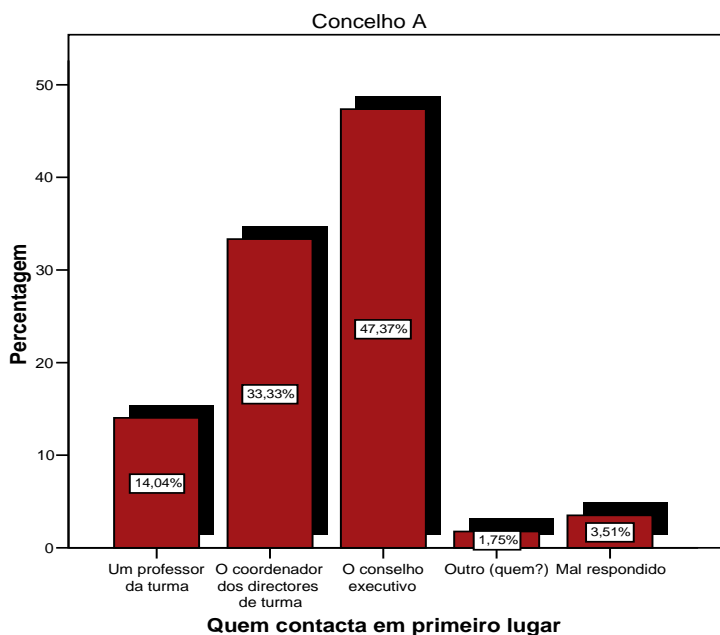
**Gráfico 88: Causas para a pouca participação dos pais na vida escolar**

A pouca participação dos pais na vida escolar deve-se na opinião dos inquiridos do concelho A ao facto dos directores de turma não promoverem a aproximação dos pais à escola e pelo desinteresse que os encarregados de educação têm pela vida escolar dos seus educandos. Os motivos considerados no concelho B são, o desconhecimento dos deveres do encarregado de educação, a imagem negativa da participação e o clima da escola (burocracia, arrogância...).

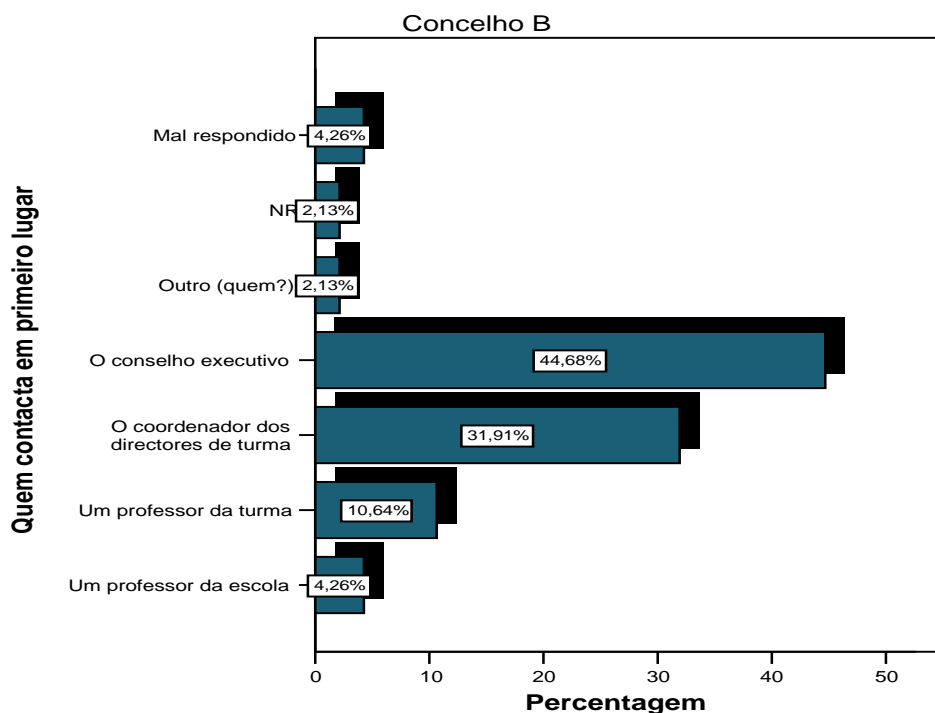
**Gráfico 89: Escolha da turma – Concelho A****Gráfico 90: Escolha da turma – Concelho B**

Na possibilidade do director de turma poder escolher a sua turma, no concelho A, a opção recai em alunos sem grandes problemas de comportamento (43.86%) e nos alunos heterogéneos por constituírem um desafio (42.11%). Neste concelho consta um item que não consta no concelho B, uma vez que (3.51%) dos indivíduos ou inquiridos deste concelho A optariam por turmas constituídas por alunos com problemas graves. No concelho B a tendência (48.94%) aponta para turmas heterogéneas. Daqui se conclui que os resultados da amostra em ambos os concelhos são muito semelhantes.

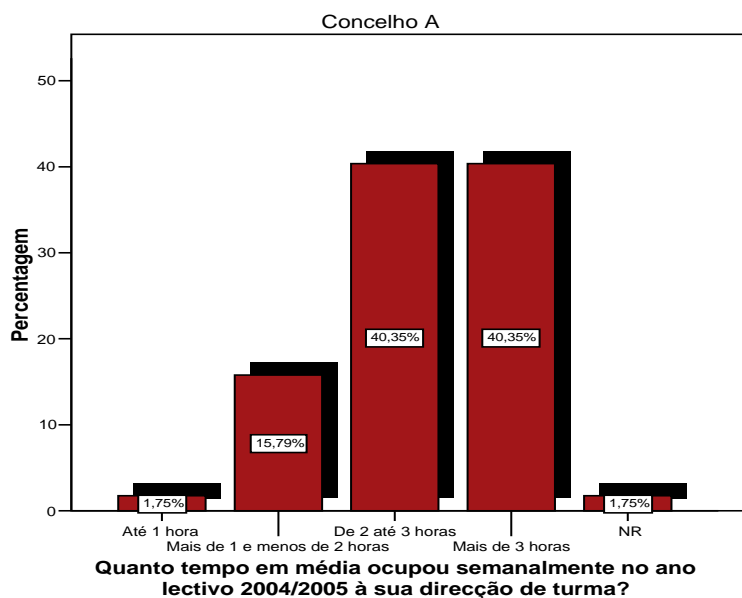
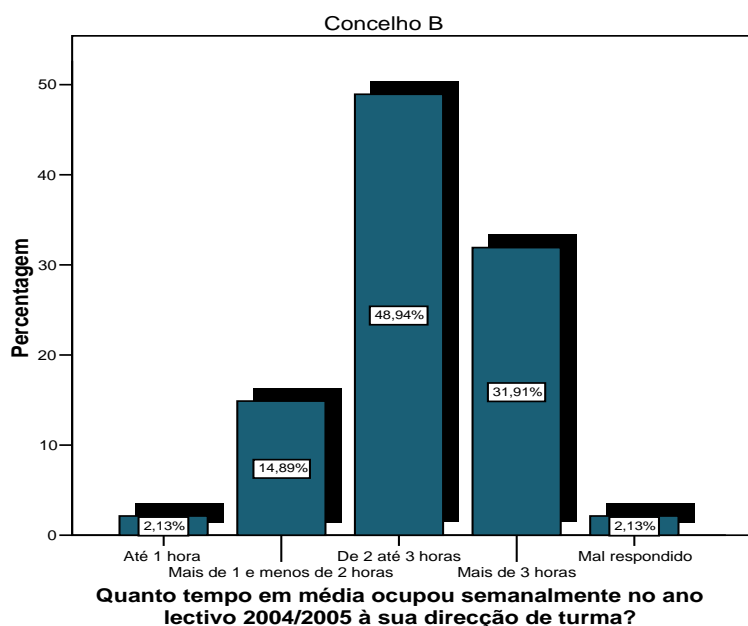
**Gráfico 91: O primeiro contacto – Concelho A**



**Gráfico 92: O primeiro contacto – Concelho B**



O primeiro contacto em ambos os concelhos é feito com o conselho executivo, no concelho A (47.37%) e no concelho B (44.68%).

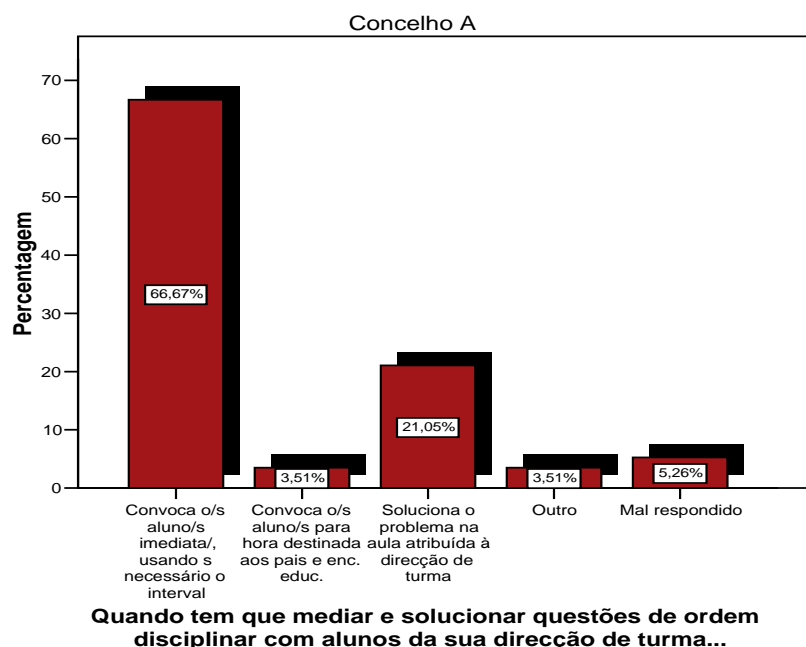
**Gráfico 93: Tempo dispensado semanalmente na direcção de turma – Concelho A****Gráfico 94: Tempo dispensado semanalmente na direcção de turma – Concelho B**

O tempo dispensado semanalmente com a direcção de turma é maior no concelho A, uma vez que (40,35%) dos inquiridos refere mais de três horas. No concelho B a maioria dispensou de 2 a 3 horas por semana.

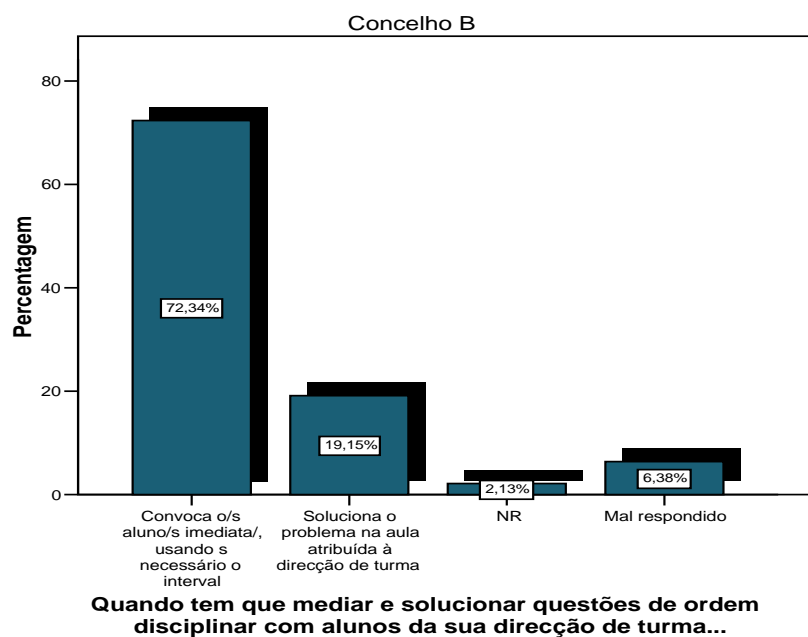
Castro, E. (1995, pp. 195-196) refere no seu estudo que “*a falta de tempo disponível para o desempenho credível do cargo (poucas horas de redução)*” é o factor que os directores de turma mais percebem como condicionante do exercício das suas funções, e que os mesmos consideram muito importante a inclusão no seu horário, de mais duas horas de redução.

Sá, V., (1997, pp. 190-193) salienta que as actividades são tantas e tão absorventes que, “*Como director de turma não dispõe de nenhum espaço físico - temporal para o atendimento dos alunos*”. De acordo com o mesmo autor, alguns professores referem o prejuízo que a sua disciplina sofre, devido ao tempo que gastam para satisfazer os “recados” que recebem dos colegas para os alunos da turma. O mesmo autor salienta ainda que a hora normalmente atribuída à recepção dos encarregados de educação é utilizada em tarefas burocráticas, com destaque para o registo da assiduidade dos alunos.

**Gráfico 95: Tratamento de problemas de ordem disciplinar com os alunos – Concelho A**

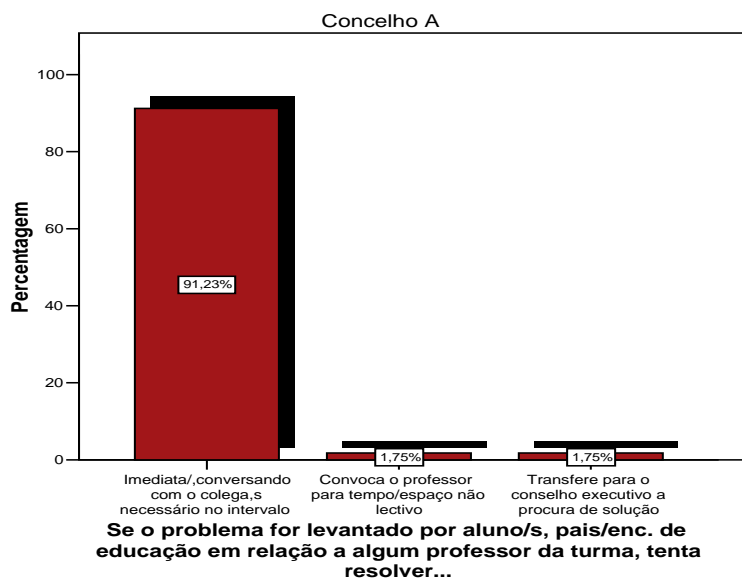
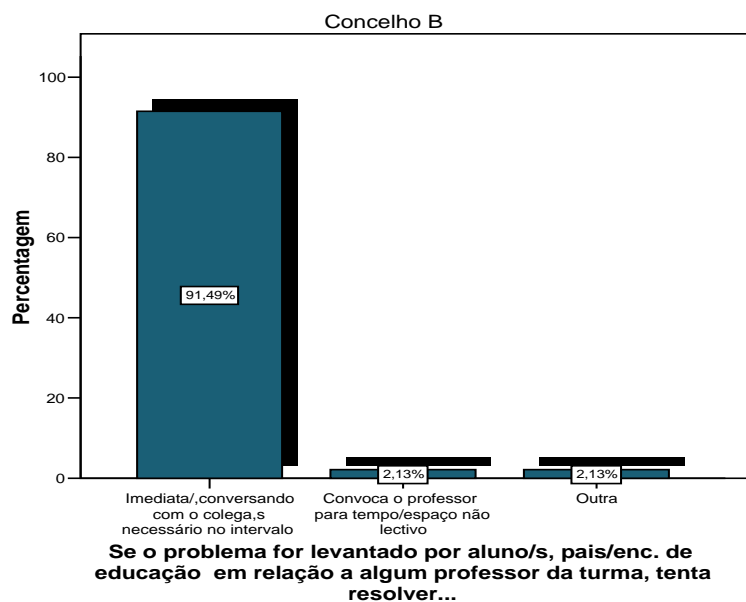


**Gráfico 96: Tratamento de problemas de ordem disciplinar com os alunos – Concelho B**

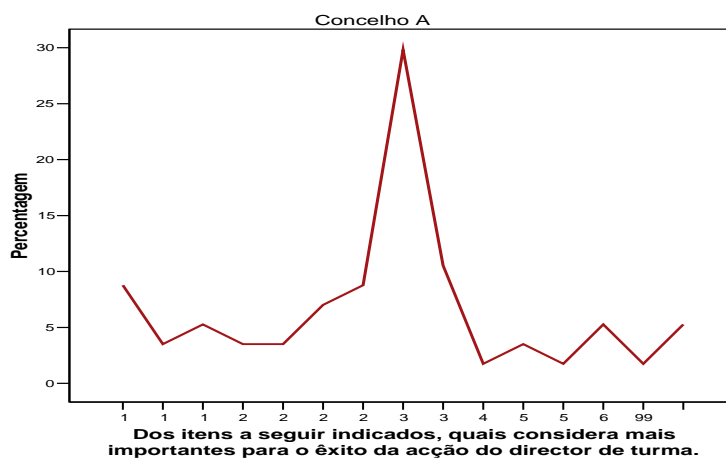


O tratamento de problemas de ordem disciplinar é feito de forma semelhante em ambos os concelhos. Convocam-se os alunos imediatamente, se necessário no intervalo.

De acordo com Sá, V. (1997, pp. 190-191) e na ausência de tempo específico para resolver problemas relacionados com os seus alunos, os directores de turma que questionou no seu estudo, solucionam os problemas “*entre os intervalos das aulas, com prejuízo do seu descanso, e tempo destinado à disciplina que leccionam, aqui com prejuízo sobre o cumprimento dos conteúdos curriculares.*”

**Gráfico 97: Problemas com professores – Concelho A****Gráfico 98: Problemas com professores – Concelho B**

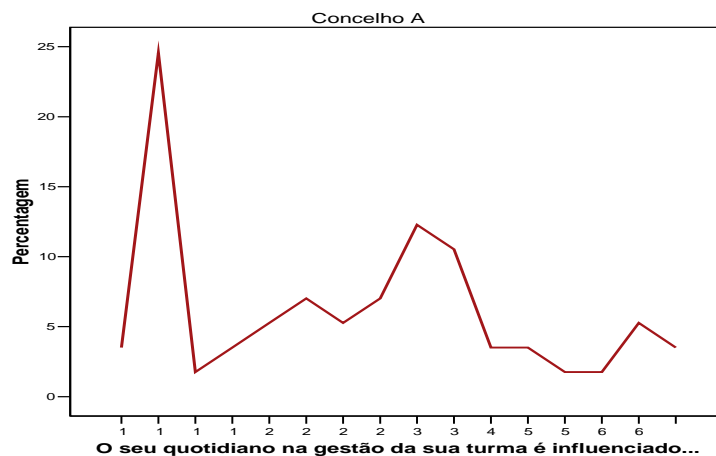
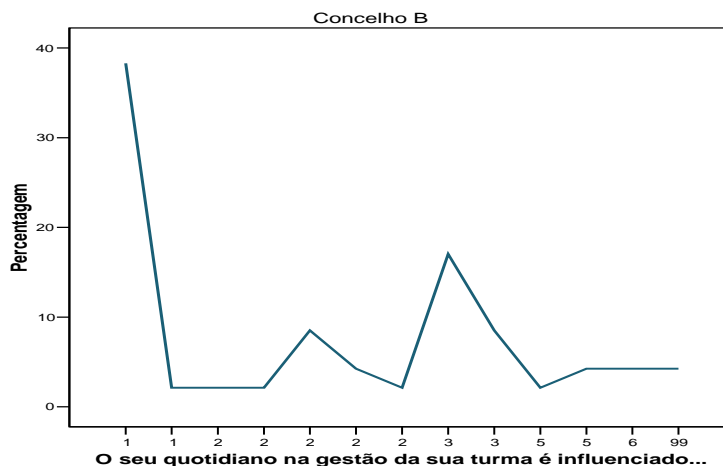
Se o problema for levantado em relação a algum professor, o procedimento é semelhante na opinião dos inquiridos. Conversa-se imediatamente com o colega, se necessário no intervalo.

**Gráfico 99: Êxito da acção do director de turma – Concelho A****Gráfico 100: Êxito da acção do director de turma – Concelho B**

O êxito da acção do director de turma depende em ambos os concelhos de dois factores (2) e (3). As qualidades pessoais (2) e a maior redução da componente lectiva (3).

### Legenda

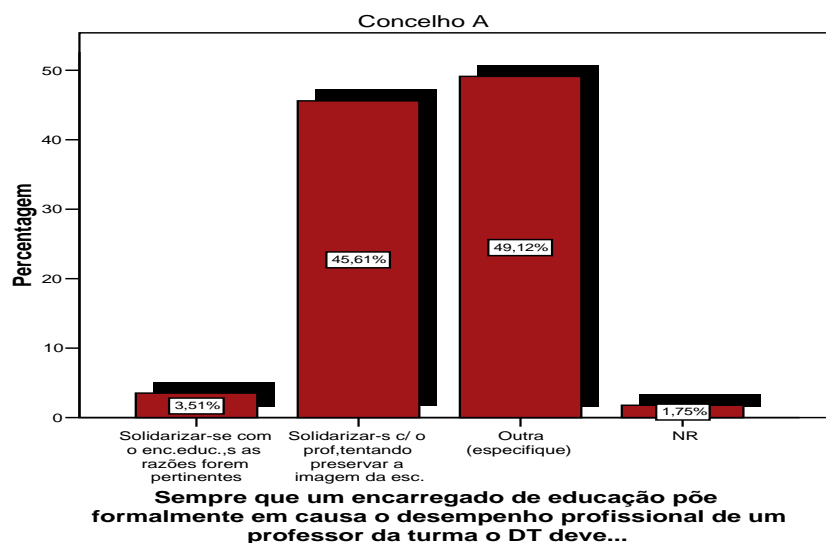
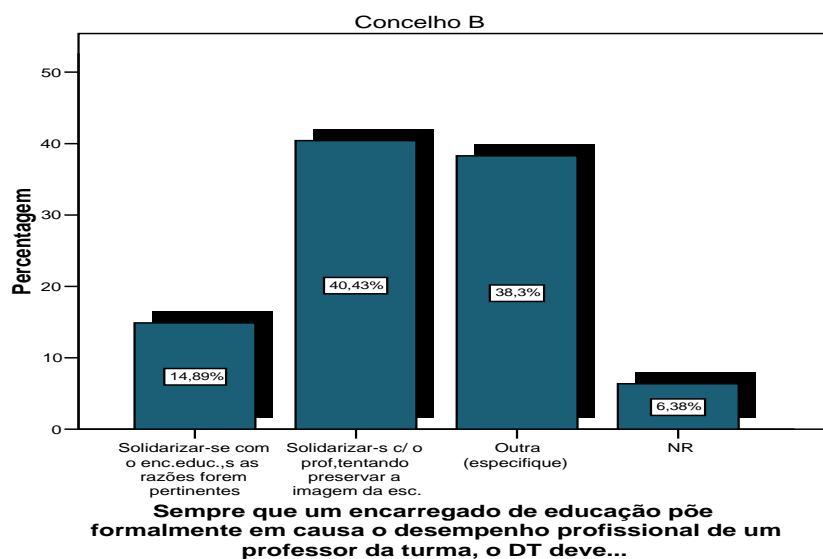
- 1 - Formação específica para o cargo
- 2 - Qualidades pessoais na mediação de resolução de conflitos
- 3 - Maior redução da componente lectiva do director de turma
- 4 - Turmas mais reduzidas
- 5 - Melhor e mais regular participação dos pais/encarregados de educação
- 6 - Melhor participação dos professores no projecto curricular de turma
- 7 - Outra

**Gráfico 101: Influências do quotidiano na gestão da turma – Concelho A****Gráfico 102: Influências do quotidiano na gestão da turma – Concelho B**

As influências do quotidiano na gestão da turma são em ambos os concelhos as experiências relatadas por outro professor (1), conforme revelam os gráficos lineares. O factor (3) que se refere à variável “Apenas pelo cumprimento linear da legislação em vigor” foi também em ambos os concelhos, aquele em que a linha atingiu a segunda maior longevidade.

#### Legenda

- 1 - Pelas experiências relatadas por outros directores de turma
- 2 - Pelas orientações dadas pelo coordenador dos directores de turma
- 3 - Apenas pelo cumprimento linear da legislação em vigor
- 4 - Pela imagem de um professor que o marcou positivamente
- 5 - Por querer dar aos seus alunos e encarregados de educação o que nunca teve enquanto aluno e/ou pai/encarregado de educação
- 6 - Outra/s

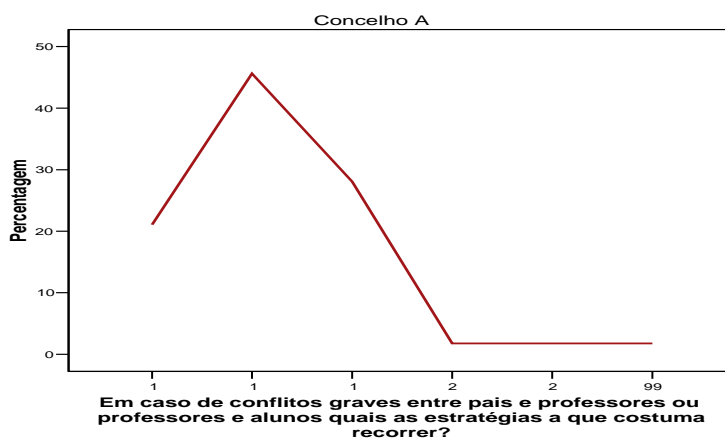
**Gráfico 103: Desempenho de um professor em causa – Concelho A****Gráfico 104: Desempenho de um professor em causa – Concelho B**

Os professores em ambos os concelhos têm tendência para solidarizar-se com o professor, preservando a boa imagem da escola, sempre que um encarregado de educação ponha em causa o desempenho profissional de um director de turma. No mesmo sentido conclui Sá, V. (1997, p. 243) quando escreve, “*Numa situação de contestação da acção de um determinado professor por parte de um encarregado de educação, o director de turma, como já tivemos oportunidade de analisar e realçar, mesmo quando reconhece que a acção do par não é defensável à luz dos valores*

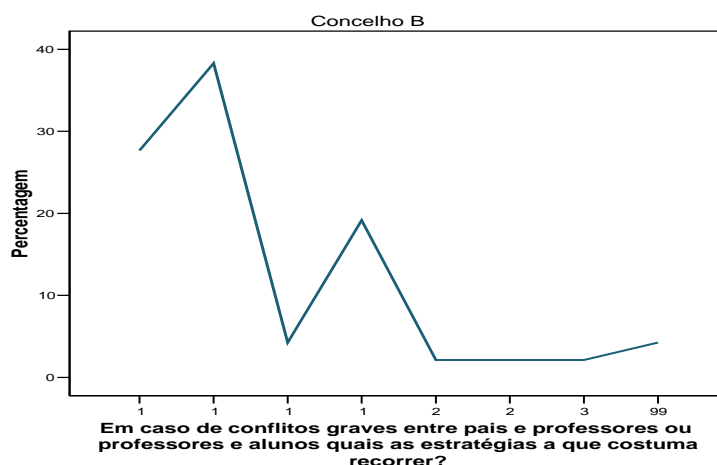
*profissionais que partilha, tende a conferir maior racionalidade a essa conduta de modo a preservar a imagem pública da escola e dos profissionais que representa: (...)*”.

Foram também dadas muitas e variadas sugestões para além das presentes no questionário, em ambos os concelhos. Pelo carácter heterogéneo das respostas, considerámos que seriam pouco relevantes num estudo empírico.

**Gráfico 105: Estratégias em conflitos – Concelho A**



**Gráfico 106: Estratégias em conflitos – Concelho B**

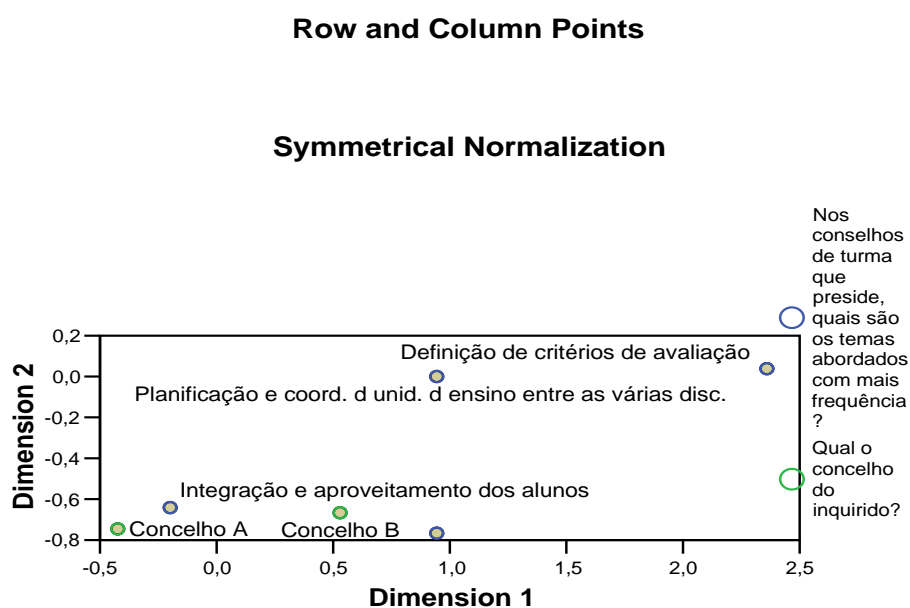


No caso de conflitos graves a estratégia mais referida em ambos os concelhos foi a mediação entre ambas as partes (1).

### Legenda

- 1 - Mediar ambas as partes, ouvindo-os atentamente para tentar resolver o conflito
- 2 - Colocar e tentar resolver a questão em conselho de turma
- 3 - Comunicar a ocorrência ao delegado de disciplina para que este resolva
- 4 - Comunicar ao conselho executivo para que este tome as decisões adequadas
- 5 - Ignorar a reclamação, esperando o seu esquecimento
- 6 - Outra

**Gráfico 107: Temas mais frequentes nos conselhos de turma**

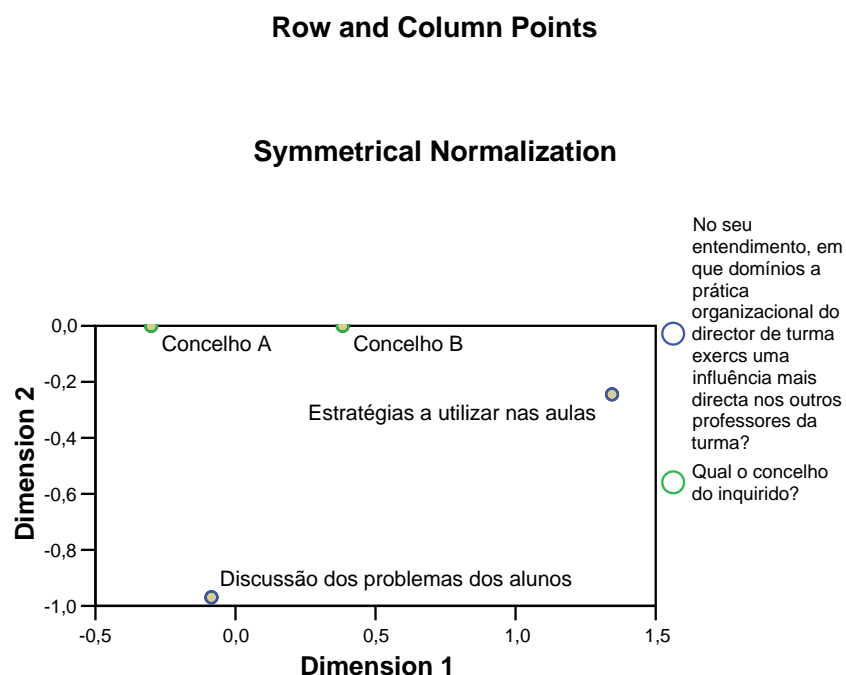


Os temas mais frequentes nos conselhos de turma do concelho A são a integração e o aproveitamento dos alunos. No concelho B fala-se de definição de critérios de avaliação, da planificação e coordenação do ensino entre as várias disciplinas e, em definição de critérios de avaliação.

As reuniões de conselho de turma pretendem ser e de acordo com Sá, V. (1997, pp. 248- 251), uma articulação dos diferentes professores na procura de soluções para o problema debatido, cujas decisões são registadas em acta. No entanto, e de acordo com o mesmo autor, o ritual dessas reuniões pode transformá-las em simples elaborações de relatórios sem aplicação prática. No entanto, o autor refere que tais relatórios estão longe de poderem ser considerados uma perda de tempo, uma vez que demonstram que

a escola procurou resolver os problemas e que não teve decisões sem consultar as diferentes partes, para além de legitimarem tudo o que se faça, credibilizando a escola. E porque ninguém sabe o que se está efectivamente a fazer nas reuniões, o autor refere a concluir o seu raciocínio que os relatórios acabam por “ (...) *tratar-se de uma longa sequência de actos de fé.*”

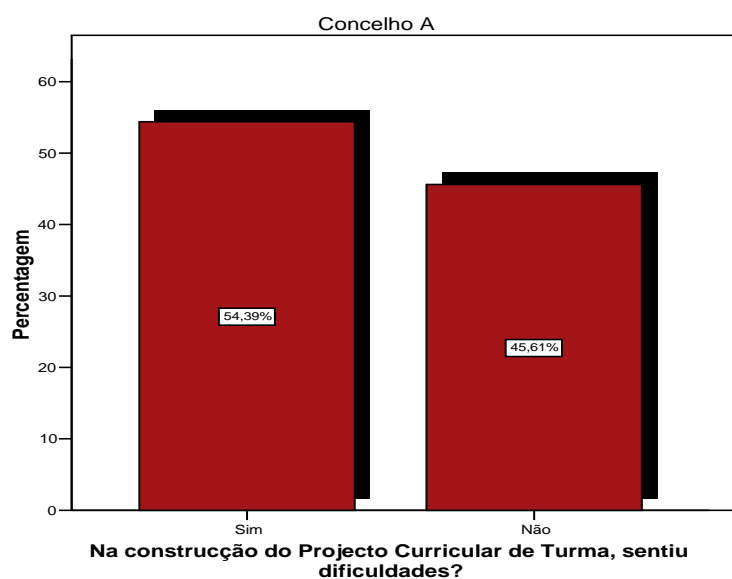
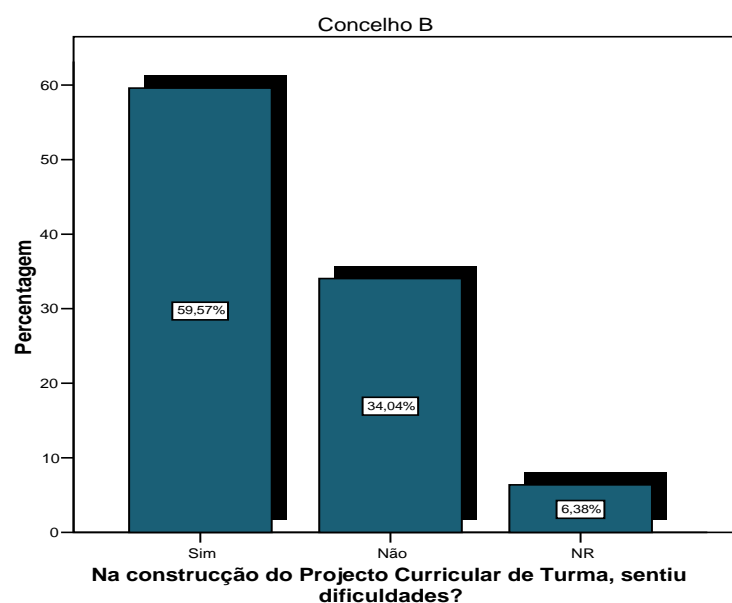
### Gráfico 108: Domínios com mais influência



No concelho A, a discussão dos problemas dos alunos é o domínio da prática organizacional em que o director de turma exerce mais influência.

No concelho B são as estratégias a utilizar nas aulas.

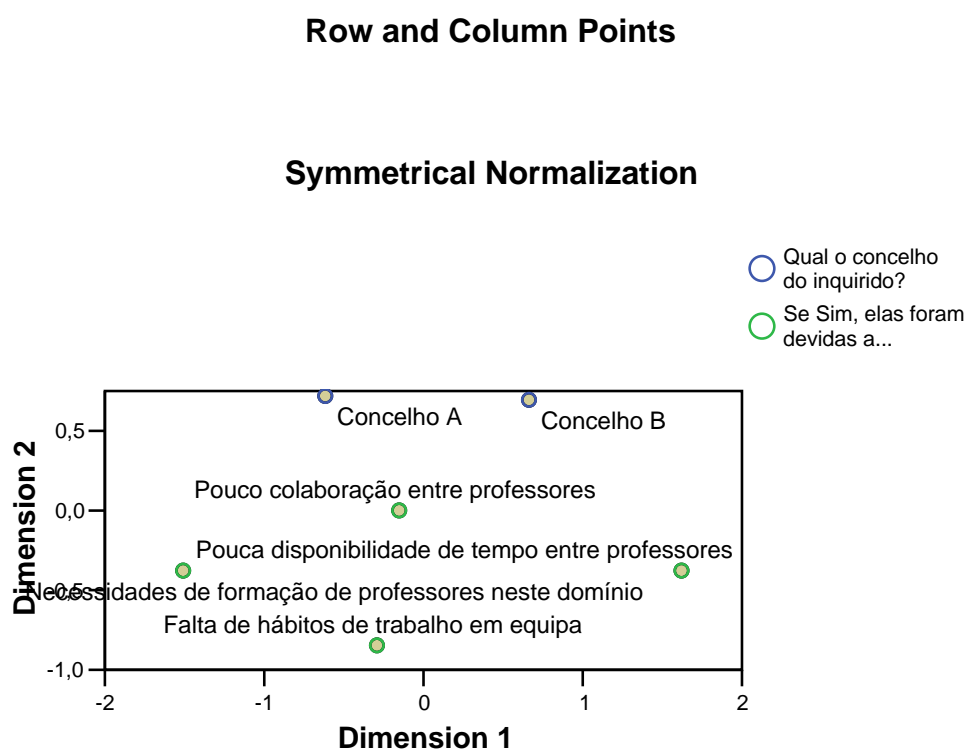
Fazendo um paralelismo com as práticas dominantes dos Dt (s) estudadas por Diogo, J. (1998, p. 115), da análise à questão “*Com base na sua experiência, indique duas acções/actividades que tenham e tiveram reflexos positivos no rendimento escolar dos seus alunos*”, resultaram cinco categorias, duas delas coincidentes com as do nosso estudo: “*diálogo com os alunos - contactos individualizados*” e a do “*ensino formal - aulas práticas, trabalho de grupo, auto e hetero avaliação, promoção da confiança dos alunos.*”

**Gráfico 109: Construção do projecto curricular de turma – Concelho A****Gráfico 110: Construção do projecto curricular de turma – Concelho B**

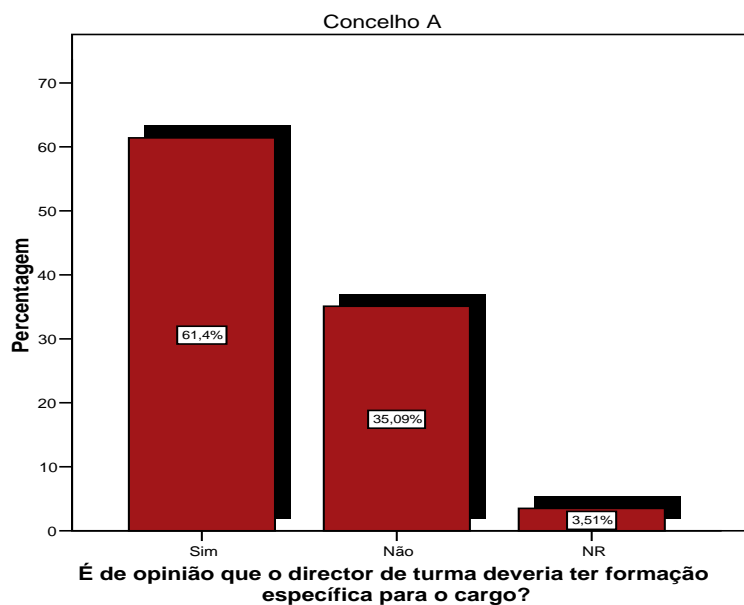
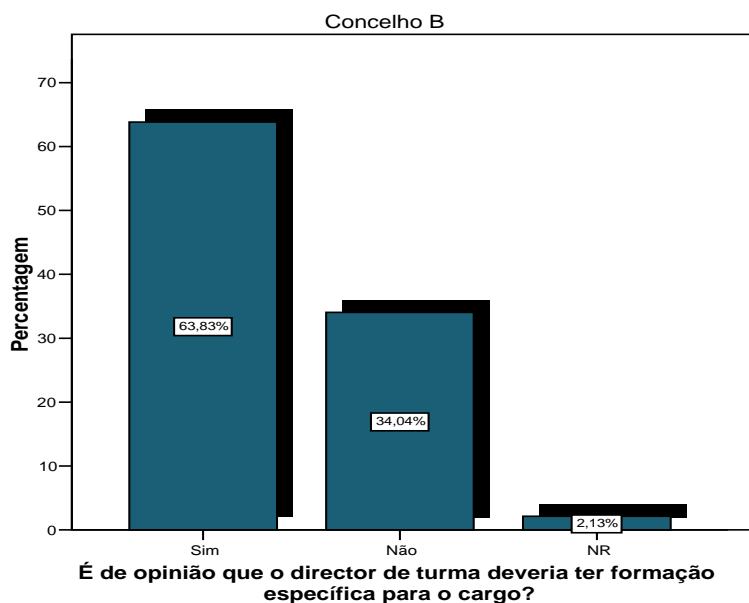
Em ambos os concelhos a maioria refere que sentiu muitas dificuldades na construção do projecto curricular de turma. Estes dados revelam a necessidade de formação neste domínio.

Sá, V. (1997, pp. 248-249), na análise às entrevistas que efectuou, cita uma em que a entrevistada dizia que a área escola era uma forma de tornar a escola mais

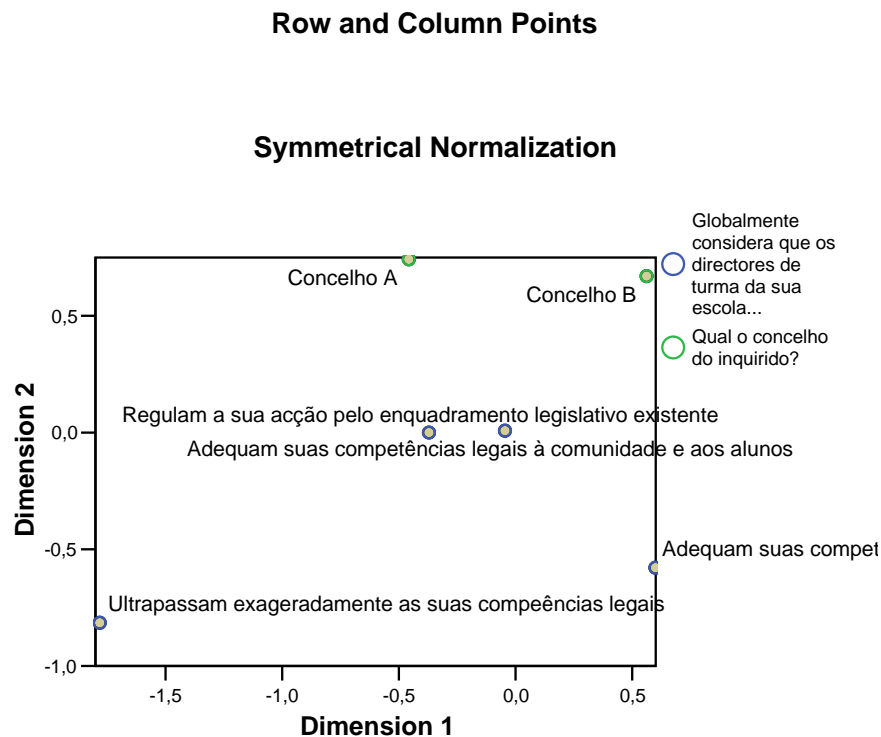
comunicativa e interdisciplinar, contudo a mesma entrevistada revela que embora por vezes os alunos não estejam motivados, na verdade são os professores que não o estão suficientemente para que os projectos se concretizem. Assim, sem professores motivados a mudança não se processa. Os hábitos e alguns valores enraizados devem ser desinteriorizados. De facto, a forma e o modo como os professores sentem, encaram e actuam no seu quotidiano profissional é de tal forma importante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, que Hargreaves, A. (1998, p. ix) refere-se a esta temática da seguinte forma: *“estamos a começar a entender que, para os docentes, aquilo que se passa dentro da sala de aula está intimamente ligado ao que acontece no seu exterior. A qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu trabalho estão estreitamente ligados ao seu crescimento profissional, à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e enquanto profissionais”*. A construção do projecto curricular, pode ser quanto a nós um bom argumento para justificar as palavras do autor referido.

**Gráfico 111: Causas das dificuldades na construção do projecto curricular de turma**

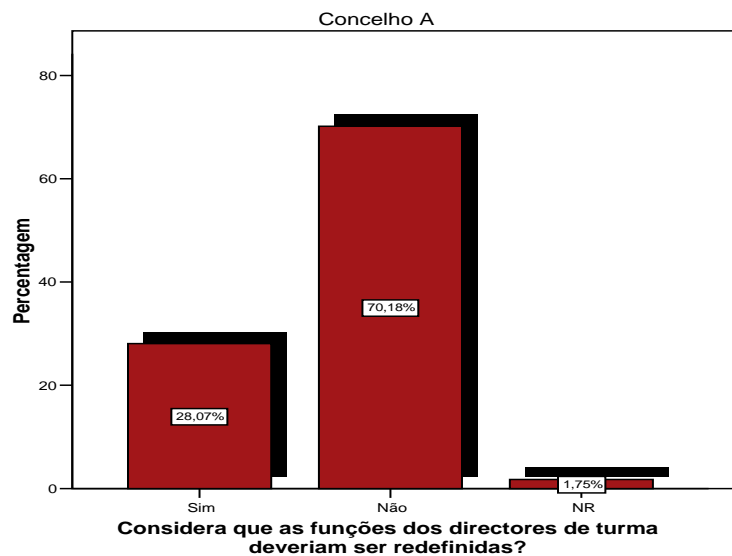
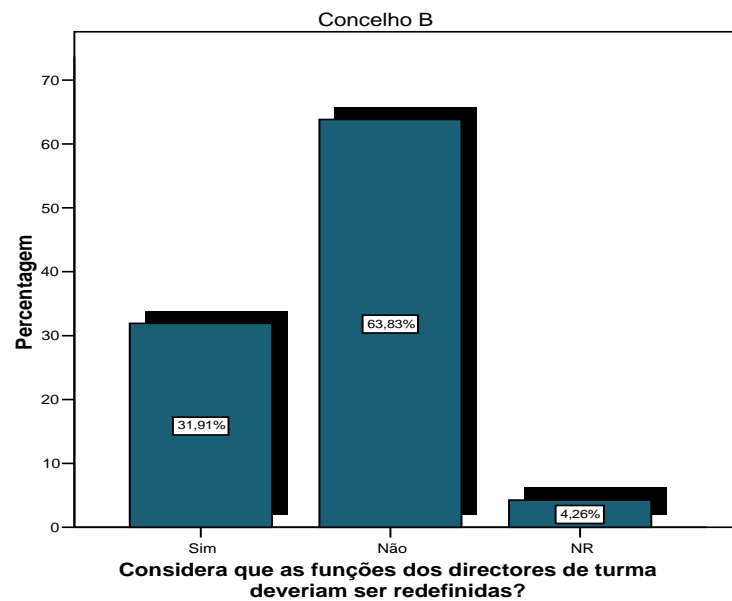
As causas apontadas para as dificuldades sentidas na construção do projecto curricular de turma diferem nos concelhos analisados. No concelho A são referidas, a pouca colaboração entre os professores, as necessidades de formação neste domínio e a falta de hábitos de trabalho em equipa. No concelho B a causa apontada foi a pouca disponibilidade de tempo entre os professores.

**Gráfico 112: Formação específica para director de turma – Concelho A****Gráfico 113: Formação específica para director de turma – Concelho B**

Em ambos os concelhos os inquiridos referem que concordam que deveria haver formação específica para o cargo de director de turma.

**Gráfico 114: Considerações sobre os directores de turma**

No concelho A as considerações feitas acerca dos directores de turma apontam para, uma adequação das competências legais à comunidade e aos alunos, e à regulação da acção pelo enquadramento legislativo existente. Há uma corrente de opinião no mesmo concelho que refere que os directores de turma ultrapassam exageradamente as suas competências legais. No concelho B as considerações acerca desta temática referem que há uma adequação das competências.

**Gráfico 115: Funções redefinidas – Concelho A****Gráfico 116: Funções redefinidas – Concelho B**

Na opinião da maioria dos inquiridos de ambos os concelhos as funções dos directores de turma não deviam ser redefinidas.

## **Capítulo IV – Análise e Discussão de Resultados**

A análise de conteúdo efectuada a três dos elementos da comunidade escolar (DT, CDT e RAPEE), permitiu verificar que os encarregados de educação não conhecem os seus direitos / deveres e consideram que a escola não facilita a participação destes na vida escolar dos educandos. Têm pouca noção das funções atribuídas aos directores de turma embora lhe reconheçam valor pedagógico.

Os professores entrevistados (DT e CDT) têm opiniões semelhantes em relação aos assuntos abordados. Verificou-se que a maioria procura uma reforma na legislação que lhes permita actuar com maior rigor essencialmente nos casos de indisciplina. Há necessidade de formação principalmente no projecto curricular de turma (PCT) que suscita muitas dúvidas em relação à sua verdadeira utilidade. Diga-se que esta análise de conteúdo vem reforçar a ideia de que o ensino em Portugal não está ainda de acordo com os parâmetros da generalidade dos países da Comunidade Europeia. As entidades competentes deveriam agir com a maior brevidade possível na medida em que a continuar desta forma, Portugal corre sérios riscos de se tornar um país na falência ao nível da educação.

Na análise efectuada aos questionários, verificou-se que o desempenho do director de turma é considerado bastante útil. Todavia, no concelho A existem 29.82% de inquiridos que não aceitariam o cargo de director de turma se este não fosse de carácter obrigatório. É uma questão relevante em termos de profissionalidade docente.

As prioridades consideradas mais importantes na escolha dos directores de turma no concelho A são “professor com preparação específica de direcção de turma”, “professor mais jovem” e “professor com prestígio pedagógico”. No concelho B são consideradas duas prioridades, “professor mais experiente” e “ professor que tenha demonstrado mais capacidades”. Em ambos os concelhos os inquiridos concordam que deveria haver formação específica para o cargo de director de turma. No caso de conflitos graves a estratégia mais referida em ambos os concelhos foi a mediação de ambas as partes.

Os temas mais frequentes nos conselhos de turma do concelho A são a integração e o aproveitamento dos alunos. No concelho B fala-se de definição de critérios de avaliação da planificação, coordenação do ensino entre as várias disciplinas

e definição de critérios de avaliação. No concelho A refere-se a pouca colaboração entre os professores, as necessidades de formação neste domínio e a falta de hábitos de trabalho em equipa. No concelho B a causa apontada foi a pouca disponibilidade de tempo entre os professores.

A pouca participação dos pais na vida escolar, deve-se na opinião dos indivíduos/inquiridos do concelho A ao facto dos directores de turma não promoverem a sua aproximação à escola. No concelho B refere-se a imagem negativa da participação e o clima da escola (burocracia, arrogância...).

No concelho A, as considerações feitas acerca dos directores de turma apontam para uma adequação das competências legais à comunidade e aos alunos. Há uma corrente de opinião no mesmo concelho, de que os directores de turma ultrapassam exageradamente as suas competências legais. No concelho B, as considerações acerca desta temática, referem que há uma adequação das competências atribuídas aos directores de turma. Na opinião da maioria dos inquiridos de ambos os concelhos as funções dos directores de turma não devem ser redefinidas.

## **Capítulo V – Conclusões / Recomendações**

## Conclusões

Neste último capítulo, apresentamos as conclusões e deixamos algumas recomendações.

O estudo visava identificar e compreender as práticas organizacionais do director de turma no que se refere às suas dinâmicas, tensões e dilemas, tendo em conta as suas competências legais, partindo da questão: *“Como encaram os directores de turma as competências legais que lhes são atribuídas, como as concretizam e com que dilemas se confrontam no seu quotidiano profissional?”*

Para tal, estabelecemos objectivos que nos propusemos alcançar.

Após uma introdução, caracterizamos o contexto, a pertinência e as limitações do estudo, fazemos a definição de termos e conceitos importantes para o estudo, sem esquecermos de apresentar resumos de algumas dissertações de mestrado realizadas em Portugal, relevantes para o domínio em análise, finalizando com uma síntese dos mesmos.

Começámos por enquadrar teoricamente a escola como uma organização com acção normativa, cujo objectivo era:

- ❖ Caracterizar a (s) escola (s) e o seu meio.

As escolas foram caracterizadas assim como o seu meio. Há disparidades nos seus recursos humanos e físicos, não compreensíveis entre escolas que distam tão poucos metros, umas das outras.

Para que a escola funcione como uma organização é necessário haver uma estratégia eficaz e sustentável ao longo do tempo. Pelo estudo de caso, verifica-se que não há estratégia. A escola como organização está longe de ser eficiente e são vários os factores que o dificultam, entre os quais a não concretização dos contratos de autonomia. O projecto curricular de turma assume um carácter marcadamente indispensável, por projectar as acções específicas de uma determinada turma em cada ano lectivo. Infelizmente, são ainda ténues as marcas dos projectos curriculares de turma.

Após a realização deste objectivo, foi procurado:

- ❖ Analisar / Identificar as principais funções do director de turma, de acordo com as directrizes legislativas actuais;

Analisamos teoricamente as competências legais atribuídas aos professores, aos directores de turma, aos coordenadores de directores de turma, e também dos encarregados de educação. Verificamos que ao nível da legislação, o poder dos professores em geral, e do director de turma em particular, não está adequado às necessidades da realidade educacional. Daí, que no estudo de caso (entrevistas) se tenham recolhido indicadores claros de que as funções de director de turma deveriam ser redefinidas. Nos questionários, a maioria revela a opinião contrária: para haver eficiência numa escola não é necessário haver uma distribuição do poder nas tomadas de decisão.

As prioridades na escolha dos directores de turma recaem essencialmente em professores com perfil para o cargo.

O objectivo seguinte era:

- ❖ Analisar as motivações / satisfações / do director de turma e os constrangimentos com que se depara;

*“A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação”*, (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio). Na actualidade, há rigidez na atribuição de funções e não se delegam responsabilidades. É grave quando os CDT – coordenadores dos directores de turma –

colocam em causa a sua verdadeira utilidade, pois significa que as funções que lhes são atribuídas não respondem às necessidades do sistema educativo.

Um constrangimento com que os directores de turma se deparam, refere-se à legislação em vigor sobre a indisciplina, que segundo os mesmos, ainda não lhes permite actuar com rigor e celeridade.

A satisfação dos directores de turma é facilmente identificável com a evidente centralidade dos seus discursos em relação aos alunos, da constatação da utilidade do seu papel na comunidade educativa, e do reconhecimento pedagógico por parte dos encarregados de educação.

Propusemo-nos de seguida:

- ❖ Identificar as estratégias utilizadas pelo director de turma para incentivar a participação dos pais nas actividades da escola;

A importância da interacção desenvolvida entre a escola e a família foi reconhecida perante a lei através da Constituição da República Portuguesa, em 1976, conforme refere Diogo, J. (1998, p. 25) “*se consagrou a necessidade de cooperação entre o Estado e as famílias tendo em vista a educação dos jovens*”. Apercebemo-nos, através da evolução legislativa que Diogo, J. (1998, p. 26) esquematiza na sua obra, que normativamente os pais e encarregados de educação têm cada vez mais o direito e o dever de educar os jovens. No entanto, o nosso estudo sugere que os pais na sua maioria não conhecem os seus direitos e deveres enquanto encarregados de educação. Para que a interacção escola / família seja uma realidade para além da legislação, é necessário um esforço por parte da comunidade educativa no sentido de desenvolver medidas práticas adequadas à realidade. Não é a partir de reuniões intermináveis e de burocracias, que se desenvolve a participação dos encarregados de educação na escola. A questão central neste ponto é mais uma vez a atribuição de poder nas tomadas de decisão aos professores, porque só desta forma é que se podem pedir responsabilidades, e contrariar definitivamente a opinião daqueles que referem os directores de turma, como responsáveis de não promoverem a aproximação dos encarregados de educação à

escola, ou até, e segundo o nosso estudo, da imagem que a escola ainda tem para alguns, de organização burocrática e arrogante.

A proposta seguinte foi:

- ❖ Analisar formas de exercício da liderança por parte dos directores de turma, (nomeadamente no domínio da gestão e mediação de conflitos);

O ensino tem sido descrito como uma actividade cada vez mais exigente. A incerteza, a imprevisibilidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência, têm sido apontadas como características-chave de uma profissão em mudança, que têm de ser entendidas à luz de um determinado contexto social, político, cultural e económico.

Além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores e em especial aos que lhes tiver sido atribuída a função de director de turma, têm de adquirir margens alargadas na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais. Logo, são necessários normativos que dêem corpo a um novo enquadramento dos professores que estimulem a responsabilidade profissional, de forma a ultrapassar definitivamente a pouca colaboração existente entre professores, que o nosso estudo identificou. De acordo com outros estudos analisados por nós, as lideranças pessoais de alguns, contribuem mais para as diferenças qualitativas entre as organizações, que propriamente a forma como estas se encontram estruturadas. A resolução amigável de disputas em ambiente escolar é definitivamente uma preocupação dos professores, e em especial dos directores de turma. Infelizmente, o défice de formação em Portugal na temática da mediação/gestão de conflitos, pode fazer com que os professores tenham práticas a este nível tão díspares, quanto ineficientes.

Também foi objectivo do nosso estudo:

- ❖ Identificar práticas e experiências promissoras no domínio da direcção de turma, no sentido de transformar a escola num espaço de bem-estar.

Hoje, o professor para além da matéria que lecciona deve ser um pedagogo eficaz, um organizador de trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos e da sua integração. A tecnologia tem potencial para modificar a educação de forma benéfica, logo, a actualização ao nível tecnológico é importante, urgente e fundamental. O papel do professor deixou de ser o da transmissão de conhecimentos para passar a ser o de orientador. De acordo com o enquadramento teórico e a investigação de campo realizada, a figura do director de turma espelha bem o que acabamos de analisar, e quando os professores em geral se consciencializarem desta realidade, as melhorias no sistema de ensino acontecerão inevitavelmente. A quantidade de informação que é possível partilhar através da Internet, torna o computador não só numa ferramenta útil, como insubstituível na sociedade actual. O mundo encontra-se dividido entre os que acedem e utilizam as novas tecnologias e os que não podem, ou não querem usar. O bom uso destas, pode contribuir decisivamente para a formação da cidadania, uma vez que permite conhecer quem nos rodeia, perceber as diferenças existentes e aproximar-nos uns dos outros. A este respeito, Monteiro, A. (2001, p. 320) salienta, que a *«referência à Europa constitui uma dimensão que não se substitui às restantes mas que as enriquece»*.

Um director de turma que utilize estas novas ferramentas por «querer utilizar», certamente que se identifica com as novas práticas organizacionais, que contribuem para que a escola seja um espaço de bem-estar.

O director de turma pode ser aqui um interlocutor nuclear, ao estabelecer a ponte entre todos os intervenientes do processo ensino - aprendizagem. As tarefas identificadas no estudo, que tanto tempo ocupa os directores de turma, podem ser substancialmente reduzidas com a utilização das novas tecnologias, libertando-os para outras tarefas mais urgentes. O director de turma pode ser o mediador entre a nova competência dada pela informática e o conhecimento. Esse conhecimento não tem necessariamente de ser curricular, pode ser também lúdico. O director de turma pode assim, entrar em contacto com colegas, alunos e encarregados de educação em tempo real, dar e receber informação. É de extrema importância que o professor com direcção de turma se disponibilize para uma actualização do seu método de trabalho, podendo dessa forma testemunhar que as novas práticas organizacionais, possíveis através da aquisição de novas competências profissionais, são promissoras no domínio da direcção

de turma. Certamente que as suas novas competências darão origem a práticas organizacionais, decisivas para o bem-estar no espaço designado por escola.

Finalmente, e na continuação do que acabámos de analisar, procurámos:

- ❖ Identificar as necessidades de formação específicas para o cargo da direcção de turma.

Outro aspecto verificado está relacionado com a formação específica de professores para o desempenho do cargo da direcção de turma. As transformações sociais, culturais, económicas e políticas que têm ocorrido nos últimos anos, conduzem a uma reflexão do sistema educativo principalmente nesta área. A formação precisa por isso de ser repensada e reestruturada.

A actual política de formação de professores desenvolve-se à volta de três pilares: a formação inicial, a profissionalização em serviço e a formação contínua ou permanente. Há a necessidade de acordo com os indicadores verificados, de promover a formação principalmente ao nível da elaboração do projecto curricular de turma (PCT), uma vez que, de acordo com os entrevistados e inquiridos por questionário, a realidade é que o projecto curricular de turma não passa de um documento feito muitas vezes a partir de outros já construídos e, em que não se verifica nenhuma utilidade prática. Também a gestão e mediação de conflitos são áreas do conhecimento que os professores directores de turma inquiridos gostariam de dominar melhor.

Em suma:

O desenvolvimento pessoal e social do aluno acontece na escola que funciona como a mais importante entidade socializadora secundária. Os professores, de onde se destacam os directores de turma, têm a seu cargo a orientação pedagógica de uma ou mais turmas.

As funções atribuídas aos Coordenadores dos Directores de Turma não respondem às necessidades do sistema educativo e, os pais na sua maioria não conhecem os seus direitos e deveres, enquanto encarregados de educação.

A reforma educativa deve situar-se numa perspectiva de procura ensino/aprendizagem da escola em toda a actividade educativa do cidadão e não apenas em alterar normativos, sem que daí surja qualquer retorno. Ao nível da legislação, o poder dos professores em geral, e do director de turma em particular, não está adequado às necessidades da realidade educacional.

A escola deve ser um espaço de troca de ideias, de experiências, um espaço de aquisição, construção de conhecimento e personalidade em que todo o interveniente deve ter uma interacção permanente. A formação dos Directores de Turma precisa de ser repensada e reestruturada, principalmente ao nível da elaboração do Projecto Curricular de Turma. O Projecto Curricular de Turma por estar a ser elaborado a partir de outros é uma inutilidade. A mediação é considerada uma mais-valia na resolução de conflitos entre os vários actores da comunidade educativa.

As considerações feitas acerca dos directores de turma apontam para uma adequação das suas competências legais, e para a não redefinição das suas funções.

Uma escola que queira ter sucesso não pode aprender e ensinar matéria desligada da sociedade, há que se actualizar e exigir que o professor também o faça, a começar de preferência pela sua principal ponte com essa mesma sociedade, **o director de turma.**

## **Recomendações**

Aproximando-se o fim deste trabalho – mas não da investigação – importa agora procurar sistematizar os seus contributos mais relevantes, reflectindo sobre eles, na busca de um sentido integrador e coerente.

Assumindo-o como um momento prévio e reflexivo, pretendemos que seja também, desencadeador de outras reflexões e investigações relativamente à importância das práticas organizacionais do director de turma.

Procurou-se que os pressupostos teóricos que foram abordados na fundamentação teórica se relacionassem com o projecto e o tema apresentado, “Das competências legais às práticas organizacionais do director de turma”, nomeadamente enquanto líder e peça fulcral no processo educativo, enquadrado nos objectivos do estudo em que se considerava importante conhecer as respostas às questões de investigação formuladas no início do trabalho.

Em si, o trabalho encerra a limitação do aprofundamento e da não extensão de recolha de dados o que poderá pôr em causa a sua representatividade.

Quanto aos instrumentos utilizados, a entrevista sendo uma técnica predominantemente verbal, está condicionada e sujeita a todos os erros próprios da comunicação humana e à possibilidade do sujeito atribuir a si próprio traços ou características consideradas socialmente desejáveis.

Outro factor limitativo deste estudo é o grau de subjectividade sempre presente em qualquer investigação, apesar de todo o cuidado e distanciamento colocado na análise e interpretação dos elementos de informação recolhidos. Perante esta situação, torna-se necessário ultrapassar preconceitos, tomando consciência deles e limitando-os.

Ainda no campo da subjectividade, poderão levantar-se problemas de interpretação pessoal nas vivências, capacidade de introspecção e de clareza no conhecimento de si próprio, bem como na vontade de cooperar.

Contudo, este estudo poderá servir de tema para outras investigações, seguindo ou não a mesma metodologia.

A investigação, por ser um estudo de caso incidiu mais sobre os processos e menos sobre os resultados, razão pelo qual serão sempre provisórios.

Mesmo assim, se atendermos ao valor que têm na regulação do próprio processo, são de grande importância as respostas encontradas nesta investigação.

Não devemos generalizar os resultados obtidos num universo de tantos professores directores de turma, pelo que, qualquer conclusão que se tire no âmbito deste estudo, só poderá ser considerada válida para a sua população - alvo.

Juntos, Escola, Família e Comunidade, através do Director de Turma, deverão assumir as suas responsabilidades na construção de uma formação que certamente contribuirá para um “Ser “mais feliz consigo mesmo, com os outros e com a vida.

## **Bibliografia**

## De Suporte Temático

ABRANTES, P. (2003). *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.

ALAIZ, V. et al (2003). *Auto – Avaliação de Escolas. Pensar e praticar*. (1ª Edição). Porto: Edições ASA.

ALMEIDA, P. et al. (2004). *A Era da Competência; Um Novo Paradigma Para a Gestão de Recursos Humanos e o Direito do Trabalho*. (1ª Edição). Lisboa: Editora RH.

ÁLVAREZ, M. (1995). *Autonomia da Escola e Profissionalização da Direcção da Escola*. In *Inovação – Administração Escolar*, Vol. 8, Nº 1 e 2 (1995). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ALVES, F. (1997). *A Satisfação / Insatisfação Docente*. T. Mestrado. Lisboa: F. P. C. E.

ALVES, J. M. (1992). *Organização Gestão e Projecto Educativo nas Escolas*. Porto: Edições ASA.

AMORIM, S. (2003). *Os Projectos Curriculares de Turma: Mudanças e Implicações na Escola. Estudo de Caso*. Volume 1. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

AZEVEDO, C. et. al. (1983). *Monumentos e Edifícios Notáveis do Concelho de A*. (1ª Edição). Edição Câmara Municipal de A.

BACHARACH, S. et al (1999). *Políticas Organizacionais nas Escolas: Micro, Macro e Lógicas de Acção*. In M. J. Sarmiento (Ed.), *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: ASA.

BARROSO, J. (Org). (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

BARROSO, J., A. (2003). *Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA.

BERTRAND, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. (2ª Edição.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos – I. Piaget.

BILHIM, J. (1996). *Teoria Organizacional. Teorias e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

BOTERF, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed Editora

BOTERF, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: Edições ASA.

CANÁRIO, R. (1996). *Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas*, in BARROSO, J. (1996). (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

CARITA, A., e FERNANDES, G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula*. (3ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.

CARMO, H. (2004). *Parceria escola – comunidade na educação para a cidadania*. In Painel – Escola e comunidade: uma sinergia para o bem – estar. (pp. 1-13). Seixal: Conferência Internacional sobre Promoção do bem – estar na escola.

CARVALHO, A., e DIOGO, F. (2001). *Projecto Educativo*. Porto: Ed. Afrontamento.

CARVALHO, H. (2004). *Análise Multivariada de Dados Qualitativos – Utilização da HOMALS com o SPSS*. (1ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.

CARTA CULTURAL. (2001). *Diagnóstico Sociocultural do Concelho A – I*. Cadernos Estudos Locais. Departamento Sociocultural: Edição Câmara Municipal de A.

CATÁLOGO DE EDIÇÕES. (2001). *Informação Geográfica do Concelho de A*. Catálogo de Edições. (Edição de Dezembro). Divisão de Informação Georreferenciada: Edição Câmara Municipal de A.

CASCÃO, F. (2004). *Entre a gestão de competências e a gestão do conhecimento: Um estudo exploratório de Inovações na Gestão das Pessoas*. (1ª Edição). Lisboa: HR Editora.

CASTRO, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas. O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis*. Porto: Porto Editora.

CEITIL, M. (2004). *Sociedade e Gestão de Competências; Novas Dinâmicas Para o Sucesso das Pessoas e das Organizações*. (1ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.

CENSOS 2001. (2001). Lisboa: I.N.E.

CHIAVENATO, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, (3ª Edição). São Paulo: McGraw-Hill.

COSTA, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

COUTINHO, M. (1998). *O Papel do Director de Turma na Escola Actual*. Porto: Porto Editora

CUNHA, P. (2001). *Conflito e negociação*. (1ª Edição). Porto : Edições ASA.

DIAS, R. (2003). *Dinâmicas Populacionais no Concelho B. Dados Definitivos Censos 2001*. Sector de Informação Geográfica do Município B: Município B.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. (2001). I Volume. Lisboa: Editorial Verbo.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. (2001). II Volume. Lisboa: Editorial Verbo.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa 2004. *Dicionários Editora*. (2004). Porto: Porto Editora.

DIOGO, J. (1998). *Parceria Escola – Família. A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

ENCICLOPÉDIA LUSO BRASILEIRA DE CULTURA. (1967). Tomo 6. pp. 1493-1496. Lisboa: Texto Editora.

ESTRELA, M. (Org). (1984). *Viver e construir a profissão docente*; Porto, Porto Editora.

ESTRELA, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. (4ª edição). Porto: Porto Editora.

EURODYCE. (2000). *Os Números-Chave da Educação na Europa*. Eurodyce. Eurostat. Luxemburgo: Serviço de Publicações da Comunidade Europeia

FORMOSINHO, J. (2001). *Actas do Seminário sobre (Re) pensar a Formação Contínua na Construção da Profissão Docente*. In CFFH (Centro de Formação Francisco da Holanda): Auditório da Universidade do Minho.

FREIRE, M. (1986). *Da Formação do Concelho de A, Sua Evolução e história – 1886-1910*, in *Concelho A. Tradição e Mudança – I Centenário da Formação do Concelho 1886-1986, I Volume*. Lisboa: Serviços Culturais do Município de A.

FULLAN., M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA

GARCIA, C.(1999). *Formação de Professores, Para uma Mudança Educativa*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.

GOMEZ, M. et al. (2003). *Como Criar uma Boa Relação Pedagógica*. (3ª Edição). Porto: Edições ASA.

GUERRA, M. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

JARES., X., R. (2002). *Educação e Conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.

LEITE., C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

LEMOS, J. e SILVEIRA, T. (2003). *Autonomia e Gestão das Escolas*. (4ª Edição). Porto: Porto Editora.

LIMA, J., A. (2002). (Org.). *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. Porto: Porto Editora.

LIMA, L., C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

LIMA, L., C. (2003). *A escola como organização educativa*. (2ª edição). São Paulo: Cortez Editora.

LOUREIRO, A. (2004). *Professor: identidade mediadora*. São Paulo: Edições Layola

LOUREIRO, M. (2000). *O Director de Turma e a Mediação Relacional Escola-Família*. Tese Mestrado. Lisboa: Fac. C. Humanas. Universidade Católica Portuguesa.

MACEDO, B. (2000). *A Construção do Projecto Educativo de Escola – Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. (1ª Reimpressão). (Orig. 1995). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MACEDO, G. (S/D). *Proposta para a Construção de Um Projecto Curricular de Turma*. (pp. 1-11). Lisboa: CFAE Calvet de Magalhães.

MAROCO, J. (2003). *Análise Estatística*. (1ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.

MARQUES, R. (1993). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* (4ª Edição). Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Editora.

MARQUES, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa: Editorial Presença.

MARQUES, R. (2003). *Motivar os Professores. Um guia para o Desenvolvimento Profissional*. (1ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.

MATOS, M. (1996). *Projecto Educativo e Formação Contínua: a Temporalidade da Escola e Alguns Equívocos*, in Educação, Sociedade & Culturas, nº 6.

MICHEL, S. (S/D). *Gestão das Motivações*. Porto: Rés-Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Legislação essencial para o professor* – (5ª Edição). Porto: Porto Editora.

NOGUEIRA, C. et al (2001). *Cidadania, construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: ASA.

MONTEIRO, A. (2001). *Educação da Europa*. (1ª Edição). Porto: Campo das Letras-Editores.

MORGADO, J., C. (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.

MORAES, M., C., et Al. (2003). *Formação de Professores. Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Porto: Porto Editora.

NELSEN, J. (2002). *Disciplina positiva*. Lisboa: McGraw-Hill.

NEVES, S. (2003). *Os projectos curriculares de turma: mudanças e implicações na escola: estudo de caso*. T. Mest. Lisboa: U. Aberta.

NÓVOA, A. (2000). (Org.). *Vidas de Professores*. (2ª Edição). Porto: Porto Editora.

PACHECO, J., (1995). *Da Componente Nacional às Componentes Curriculares Regionais e Locais*, in TRIGO, M: Márcia (Coord), *Cadernos PEPT 2000 – Educação para Todos*, 7. Lisboa: M. E.

PEARSON, C. (1998). *Como Resolver Conflitos na Aula. Estratégias e técnicas para manter a harmonia na aula*. (1ª Edição). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

PEREIRA, T. (1996). *O Director de Turma num contexto organizacional: uma análise comparativa do seu perfil em duas escolas sob dois modelos de organização diferentes*. Tese Mestrado. Braga: U. Minho.

PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. Lisboa: ASA Edições

PERRENOUD, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA Editores.

PUGLIESI, M. (2001). *Conflito, estratégia, Negociação. O direito e a sua teoria*. São Paulo: WVC Editora.

PROÊNÇA, P. A., (1940). *Subsídios para a História do Concelho de A. I Volume*. Lisboa: União Gráfica.

PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA “X”

PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA “Y”

PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA “Z”

PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA “W”

QUEIRÓS, M. (1997). *Avaliar para ensinar e aprender: Concepções e práticas de professores do 3º ciclo*. T. Mest. Lisboa: U. Católica.

RETO, L. e LOPES, A. (1991). *Liderança e Carisma. O Exercício do Poder nas Organizações*. Lisboa: Editorial Minerva.

RIBEIRO, A., R. (1993). *Formar Professores – Elementos Para Uma Teoria e Prática da Formação*. (4ª Edição). Lisboa: Texto Editora.

RYCHEN, D.S. et al (2004). *Desenvolver competências – chave em educação*. Lisboa: Edições ASA.

ROTEI A (2005). 21ª Edição. *Roteiro e Guia Comercial, Industrial e Turístico do Concelho de B*. Câmara Municipal de A.

ROTEI B (2006). *Roteiro e Guia Comercial, Industrial e Turístico do Concelho de B*. (7ª Edição, Pré Edição). Câmara Municipal de B.

ROTEIRO TURÍSTICO DO CONCELHO A. (2003). *Roteiro Turístico*: Edições Câmara Municipal A.

SÁ, V. (1995). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica – O caso do director de turma*. Tese Mestrado. Braga: U. Minho.

SÁ, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O caso do director de turma*. (1ª Edição). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SAMPAIO, D. (1996). *Indisciplina: Um signo Geracional. Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SEIJO, J. (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas – Manual para Formação de Mediadores*. (1ª Edição). Porto: Edições ASA.

SIC. Município B. (s/d) – *Caracterização Sócio – Demográfica do Concelho B*. Departamento de Planeamento Estratégico: Município B.

SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.

SOARES, M., et al (1986). *Saloios, Etimologia – Breve Notícia Histórica*, in *Concelho A. Tradição e Mudança – I Centenário da Formação do Concelho 1886-1986, I Volume*. Lisboa: Serviços Culturais do Município de A.

SROUR, R., H. (1998). *Poder, Cultura e Ética nas Organizações*. (12ª Edição). Rio de Janeiro: Editora Campus

TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Alfragide: McGraw-Hill.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identify*. Cambridge: University Press.

VASCONCELOS-SOUSA, J. (2002). *O que é «Mediação»*. (1ª Edição). Lisboa: Quimera Editores.

## De Suporte Metodológico

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (2003 Reimpressão). Lisboa: Edições 70

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BURGESS, R. (1997-2001). *A Pesquisa de Terreno*. (1ª Reimpressão. 2001). Oeiras: Celta Editora.

CARMO, H. e FERREIRA, M., M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto – aprendizagem*. Lisboa: U. Aberta.

CARVALHO, H. (2004). *Análise Multivariada de Dados Qualitativos. Utilização da HOMALS com o SPSS*. (1ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ª Edição). Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A, e FERREIRA, J. (Org.). (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.

FODDY, W. (2002). *Como Perguntar. Teoria e Prática de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. (2ª Reimpressão). Oeiras: Celta Editora.

GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (2001). *O Inquérito, Teoria e Prática*. (4ª Edição). Oeiras: Celta Editora.

HILL, M. e HILL. A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

LESSARD-Hébert, M, Goyette, H. & Boutain, G. (1990). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.

LESSARD-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

LUDKE, M. e Marli, A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

LUDKE, M. (coord.). (2001). *O Professor e a Pesquisa*: São Paulo, Papirus.

MATOS, J. (S/D). *Metodologia de Investigação I*. (Texto Poli copiado). Lisboa: F. C. U. L.

MAROCO, J. (2003). *Análise Estatística*. (1ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.

PEREIRA, A.(2004). *SPSS: Guia Prático de Utilização. Análise de Dados Para Ciências Sociais e Psicologia*. (5ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.

PEREIRA, A. e MIRANDA, B. (2003). *Problemas e Projectos Educacionais*. Lisboa: U. Aberta.

PESTANA, M. et al (2000). *Análise de dados para ciências sociais*. (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.

QUEIRÓS, M. (1997). *Avaliar para ensinar e aprender: Concepções e práticas de professores do 3º ciclo*. T. Mest. Lisboa: U. Católica.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª Edição). Lisboa: Gradiva.

TUCKMAN, B., W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. (2ª Edição). Lisboa: F. C. Gulbenkian.

YIN, R. (1989). *Case Study Research*. Newbury Park, CA: Sage.

## De Suporte Legislativo

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (*Lei de Bases do Sistema Educativo*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Decreto-Lei nº 139-A/90 (*Estatuto da Carreira Docente*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro. (*Ordenamento Jurídico da Autonomia das Escolas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro (*Regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus Órgãos de Apoio*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro. (*Lei de Bases do Sistema Educativo*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro. (*Ordenamento Jurídico da Autonomia das Escolas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro (*Regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus Órgãos de Apoio*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro. (*Lei de Bases do Sistema Educativo*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. (*Lei de Bases do Sistema Educativo*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Despacho nº 173/ME/91. (*Regulamenta as Medidas Constantes do Regime Educativo Especial*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Decreto-Lei nº 301/93. (*Falta de Matricula/Abandono da Escolaridade Obrigatória*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Despacho Normativo nº 98-A/92. (*Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Despacho Normativo nº 644-A/94. (*Avaliação dos Alunos do Ensino Básico*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Despacho 130/ME/96, de 8 de Julho (*Programa de Reforço da Autonomia das Escolas*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Despacho nº 22/SEEI/96. (*Cria turmas com Currículos Alternativos aos do Ensino Básico Regular ou Recorrente*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Lei nº 115/97. (*Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Despacho Conjunto nº 105/97. (*Estabelece o Regime Aplicável à Prestação de Serviços de Apoio Educativo, de acordo com os Princípios Consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro (*Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, e alterado pelo Decreto-lei nº 105/97, de 29 de Abril*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Decreto-Lei nº 115/A/98, de 4 de Maio (*Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Decreto-Lei nº 80/99 de 16 de Março.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Decreto-Lei nº 24/99, de 22 de Abril. (*Alteração do Decreto-Lei nº 115 -A/98 de 4 de Maio*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro (*Reorganização da Estrutura Curricular do Ensino Básico*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Despacho Normativo nº 30/2001 de 22/6. (*Avaliação das aprendizagens dos Alunos do Ensino Básico*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Circular nº 5/GD/2001. (*Esclarece alguns pontos do Despacho Normativo nº 30/2001 sobre Avaliação das Aprendizagens dos Alunos do Ensino Básico*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Despacho Normativo nº 24/2001. (*Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos*).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Lei 30/2002, de 20 de Dezembro. *Regime de Faltas dos Alunos*. (Estatuto do Aluno) – “*Procedimentos Disciplinares*”.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Lei nº 31/2002. *(Aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)).*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Circular nº 5/2003. *(Esclarece sobre a avaliação das disciplinas com organização semestral).*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Ofício – Circular nº 21/2003. *(Procedimentos relativos à Falta de Matrícula/Abandono Escolar).*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Despacho Normativo nº 50/2005 de 20/10. *(Planos de Apoio).*

## **Outro (s)**

<http://www.univ-ab.pt>